





سلسلة التراث القومي

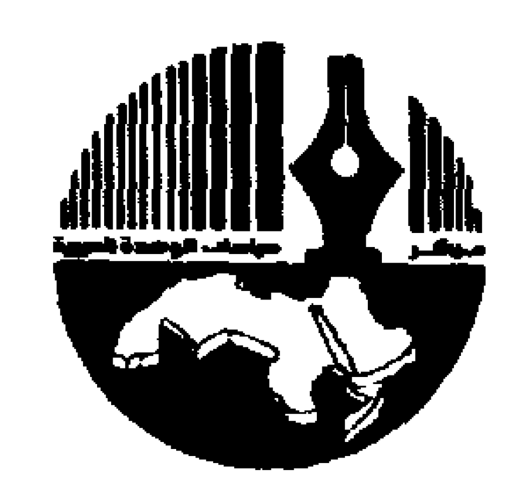
الاعمال القومية لساطع الحصري: (١٢)

# حول الوحدة الثقافية العربية

ابو خلدون ساطع الحصري



حول الوحدة الثقافية العربية



مركز دراسات الوحدة العربية

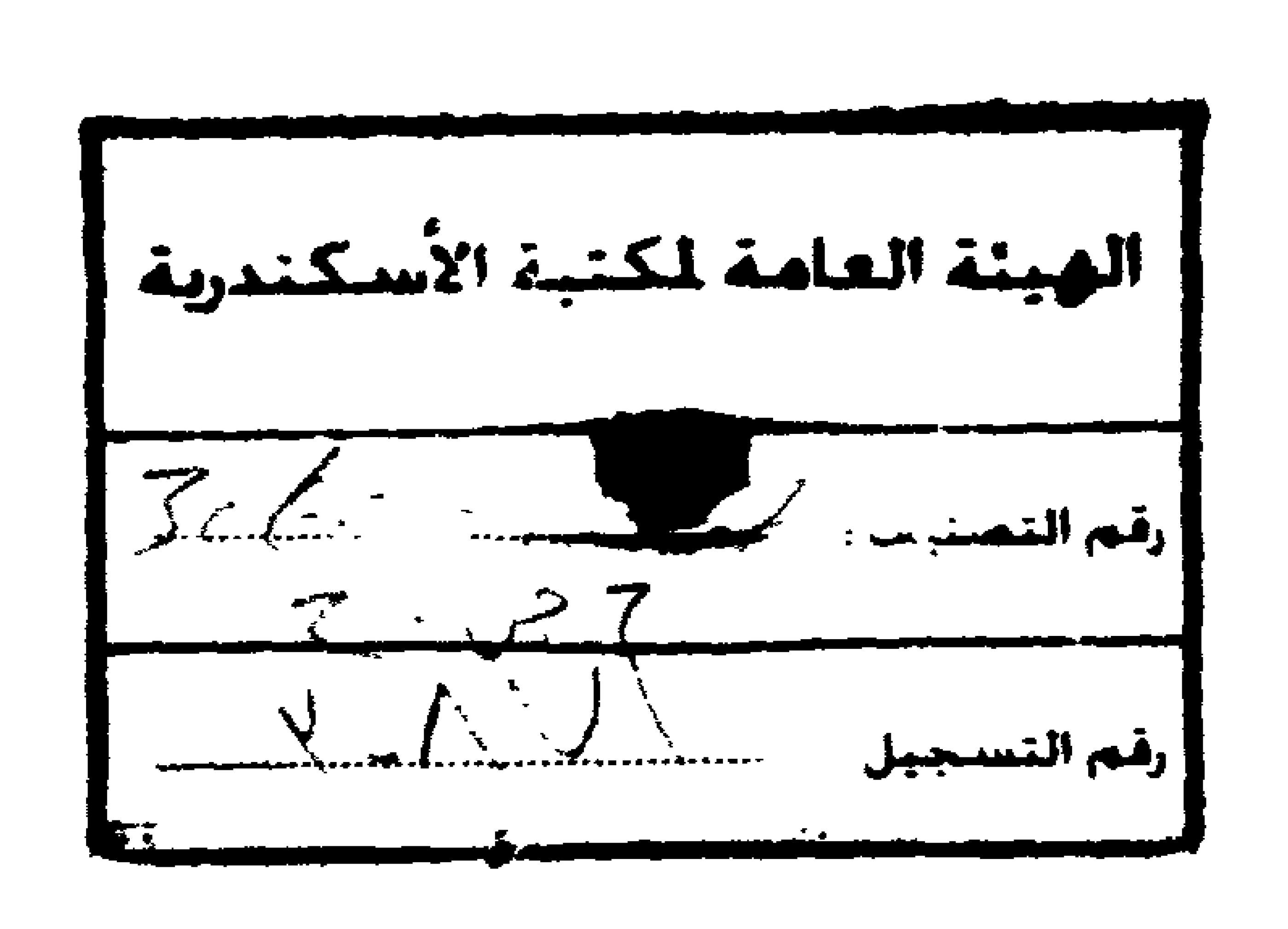
سلسلة التراث القومي

الاعمال القومية لساطع الحصري: (١٢)

# حول الوحدة الثقافية العربية









ابو خلدون ساطع الحصري

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»


**مركز دراسات الوحدة العربية**

بناية «سادات تاور» ـ شارع ليون ـ ص. ب. : ٦٠٠١ ـ ١١٣ بيروت ـ لبنان
تلفون ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ ـ ٨٠٢٢٣٤ ـ برقياً: «مرعربي»
تلكس: ٢٣١١٤ مارابي


---




طبعة خاصة(*)
الطبعة الاولى: بيروت: آذار/ مارس ١٩٨٥
الطبعة الثانية: بيروت: اب/ اغسطس ١٩٨٥


(*) نشر هذا الكتاب لأول مرة عام ١٩٥٩.

# المحتويـــات


**تمهيـد** ........................... ٧

**نقد كتاب الوحدة الثقافية العربية** ........................... ١١

حول مقومات الأمة ........................... ١٣

كلمة ختامية ........................... ١٧

استطراد : حول مفهوم الثقافة ........................... ١٩

حول الوحدة الثقافية العربية ........................... ٢١

خاتمة ........................... ٣٥

ذيل ........................... ٣٧

**الاستقلال الثقافي** ........................... ٤٣

**الثقافة العربية وثقافة البحر الابيض المتوسط** ........................... ٦٩

# تمـهيـد

إني كنت أتـألم كثيراً من مـلاحظة آثـار التشتت والبلبلة التي اعتورت الثقـافة في البلاد العربيـة ، في عصر انبعـاثها الأخـير ونهضتها الحـديثة ؛ وكنت أدعـو ـ منذ أمـد بعيد ـ إلى الحيلولة دون استشراء هذه البلبلة والسعي وراء توحيد « الثقافة » في مختلف الأقطار العربية .

وعندما نشرت في مجلة الرسـالة المصـرية ـ سنـة ١٩٣٨ ـ الخطاب المفتـوح الذي وجهتـه إلى الدكتـور طه حسـين تحت عنوان « بـين مصر والعـروبـة » كنت قـد أنهيت الخطاب المذكور بالكلمات التالية :

« إني اعتقد أن توحيد الثقافة من أهم العوامل التي تهيء سائر أنواع التـوحيد . وأقول بلا تردد : اضمنوا لي وحـدة الثقافـة وأنا أضمن لكم كـل ما بقي من ضـروب الوحدة . . » .

وعندما وضعت ـ سنة ١٩٤٤ ـ مشروع « قانون المعارف العامـة » الذي نسف ـ في حملة واحدة ـ جميع النظم التي كان قد قيدها بها الفرنسيون ، في سوريا ، ذكرت في الفقرة الأخيرة من مادته الثانية ، أن من جملة مهام وزارة المعارف :

« تقوية الصلاة الثقافية بين سورية وبين شقيقاتها ، بغية تكوين ثقافة موحـدة في جميع البلاد العربية » .

وعنـدما نشـرت « حوليـة الثقافـة العربيـة » الأولى ـ سنـة ١٩٤٩ ـ صـدرتهـا بـ « نظرات تاريخية » تناولت فيها تطور نـظم التعليم في مختلف الأقطار العـربية ؛ وأنهيت النظرات المذكورة بالكلمات التالية :

« يظهر من هذه النظرات السريعة والشاملة التي ألقيناها على تاريخ المعارف في مختلف الأقطار العربية ، أن الفروق التي تشاهد بين هذه الأقطار ، من حيث نظم التعليم واتجاهات الثقافة ، لم تكن محصول طبيعة البلاد الأصلية وحاجاتها الحقيقية ، إنما كانت نتائج السياسات الأجنبية التي سيطرت على مقدراتها عن طريق الانتداب أو الاحتلال .

ولا مجال للشك في أن هذه الفروق ستتضاءل ، كلما تخلصت الدول العربية من النظم التي ورثتها عن عهود الاحتلال والانتداب ، وكلما عدلت النظم والأوضاع القائمة في بلادها ، وفق ما تقتضيه مصالحها الحقيقية ، بنظرات شاخصة نحو المستقبل البعيد ، والمثل الأعلى الذي تنطوي عليه فكرة العروبة الخالدة » .

وفي المقدمة التي كتبتها للحولية المذكورة قلت ـ بعد أن أشرت إلى الكلمات الآنفة الذكر :

« إني آمل أملاً قوياً ، بأن الذين بيدهم زمام أمور المعارف والثقافة في مختلف الدول العربية ، عندما يلمسون الحقيقة التي سردتها آنفاً ـ من بين صفحات هذا الكتاب ـ لمس اليدين ، سيشعرون شعوراً أقوى وأوضح مما كانوا يشعرون به ، بوجوب العمل على إزالة هذه الفوارق ، بكل اهتمام واندفاع .

وأعترف بأن هذا الأمل هو الذي دفعني إلى تحمل مشاق هذا التأليف ، وتقديمه على غيره من التآليف » .

وقد كررت هذه العبارات في مقدمة كل واحدة من الحوليات الأربع التي أصدرتها بعد الأولى ، لأني لاحظت ، بكل أسف ، أن وزارات المعارف لم تخط خطوات جدية وناجعة في سبيل إزالة الفروق الموروثة من عهود الاحتلال والانتداب ، وتحقيق الوحدة المنشودة في ميادين التعليم والثقافة .

وبناء على ما تقدم ، إني شعرت بسرور عظيم يغمرني ، عندما شاهدت الخطوات الايجابية التي أخذت تخطوها بعض الدول العربية بعقد « اتفاق الوحدة الثقافية العربية » منذ سنة ١٩٤٧ .

ولكني صدمت أخيراً ، عندما طالعت كتاباً مطبوعاً سنة ١٩٤٨ ، يعترض على هذا الاتجاه ، ويزعم أن « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية في البلاد العربية ينطوي على محاذير عظيمة » ، ولا سيما عندما لاحظت بأن الكتاب يتضمن المحاضرات التي ألقاها الاستاذ الكبير اسماعيل القباني في معهد الدراسات العربية العالية خلال سنة ١٩٤٨ .

ونظراً لعلو مكانة الأستاذ المحاضر من ناحية ، ولسمو رسالة المعهد المذكور من ناحية ثانية ، ولخطورة موضوع « الوحدة الثقافية » من ناحية ثالثة . . رأيت من الواجب عليّ أن أناقش الآراء المسرودة خلال المحاضرات المذكورة لاستقصاء واستجلاء الحقائق في هذه القضايا الهامة .

يبدأ الأستاذ القباني محاضراته ببعض المقدمات عن معنى القومية والثقافة والتعليم ، ثم ينتقل إلى بحث النظم والمناهج .

وأنا أرى من الضروري ـ والحالة هذه ـ أن أناقش أولاً ما جاء في الكتاب عن « مقومات الأمة » ثم انتقل إلى مناقشة ما جاء فيه عن قضايا نظم التعليم وخطط الدراسة .

# نقدُ كتاب
# الوحدة الثقافية العربية

# حول مقومات الأمة

- ١ -

لقد تطرق الأستاذ الكبير إسماعيل محمود القباني إلى بحث « مقومات الأمة » في المحاضرات التي ألقاها في معهد الدراسات العربية العالية عن « الوحدة الثقافية العربية » .

وهذا ما قاله في هذا الصدد :

« أما مقومات الأمة ، فتختلف وجهات النظر فيها . فهناك من يشترطون الوحدة الجغرافية ، أو الوحدة الجنسية ، أو وحدة اللغة ، أو وحدة الدين الخ . . وبعض هذه الشروط ، كالوحدة الجنسية ، لم يعد لها أساس علمي ، فالعلماء لا يسلمون الآن بوجود أجناس نقية ، أو صفات جنسية ثابتة في أية أمة حديثة .

وبعضها الآخر له قيمته ، ولكنه لا يتعين وجودها جميعاً في أي أمة . فوحدة اللغة مثلاً ، تلعب دوراً هاماً في تماسك الأمة ، لأنها تؤدي إلى تماثل في التفكير ، وتقوي الشعور بالانتماء إلى جماعة متميزة عن غيرها . ولكن هناك أمماً ، كالأمة الهندية أو السويسرية ، لا تتكلم لغة واحدة .

والوحدة الدينية كانت من الأسس الهامة التي قام عليها الشعور القومي في الماضي ، ولا يزال لها أثرها ، ولكنها فقدت شيئاً من قوتها في العصر الحديث ، لنمو التسامح الديني .

ولعل من أقرب التعاريف التي تحدد مقومات الأمة إلى الدقة العلمية ، تعريف المفكر السياسي أرنست باركر ، وفيه يقول :

« يمكننا أن نقول أن الأمة جماعة من الناس ، تسكن رقعة جغرافية معينة ، وبالرغم من أنها يغلب أن تكون قد انحدرت من أجناس مختلفة ، لها ذخيرة مشتركة من الأفكار والمشاعر ، تجمعت لها

وانتقلت من جيل إلى جيل في خلال تاريخ مشترك ، وتغلب عليها بوجه عام عقيدة دينية مشتركة ، هي جزء من تلك الذخيرة المشتركة . وإن كانت أهمية ذلك في الماضي أكثر من أهميتها في العصر الحاضر ، ولها في العادة لغة واحدة تعبر بها عن أفكارها ومشاعرها ، ولها بالإضافة إلى الأفكار والعقائد المشتركة إرادة مشتركة ، ولذلك تكوِّن ، أو تنزع إلى أن تكوِّن ، دولة قائمة بذاتها ، للتعبير عن تلك الإرادة ، والعمل على تحقيقها » .

« وواضح مما سبق أن الذخيرة المشتركة من الأفكار والمشاعر ، والعقيدة الدينية ، واللغة ، هي من العناصر الأساسية للثقافة . ولذلك ، فمقومات الأمة في تعريف باركر ، هي :

( أ ) رقعة جغرافية معينة .

( ب ) ثقافة مشتركة .

( ج ) إرادة مشتركة .

وللإرادة المشتركة أهمية لا تخفى . إذ أن من أهم مظاهر وحدة الأمة أن تعمل معاً بعزيمة ثابتة في المواقف التي تحتاج إلى العمل . على أنها ليست شيئاً مستقلاً عن ثقافة الأمة ، لأن الثقافة هي في الواقع أساس الإرادة المشتركة (ص ٥ ـ ٦ » .

ـ ٢ ـ

هذا هو ما جاء في محاضرات الأستاذ القباني وقد نقلته بنصه الكامل .

ويلاحظ من الفقرات السابقة ، أن الأستاذ لا يدخل اللغة بين « مقومات الأمة » ، ويحصر المقومات أولاً في ثلاثة ـ هي : البقعة الجغرافية المعينة ، والثقافة المشتركة ، والإرادة المشتركة . ثم يصرح بأن الإرادة المشتركة تتبع الثقافة المشتركة ، ويكون بذلك قد حصر مقومات الأمة بالبقعة الجغرافية وبالثقافة .

أما الحجة التي يستند إليها الأستاذ القباني لاستبعاد اللغة من نطاق مقومات الأمة ، فتنحصر في قوله « ولكن هناك أمماً كالأمة الهندية أو السويسرية لا تتكلم لغة واحدة » .

ولكن ، تجاه هذا القول ، يجدر بنا أن نتساءل : هل يوجد في الهند وفي سويسرا ثقافة مشتركة ؟ أفليست اللغة أهم العناصر في تكوين الثقافة ؟ أفلا ينجم عن اختلاف اللغة ـ حتماً ـ اختلاف في الثقافة ؟

مثلاً هل تشبه ثقافة أهالي « بللونزونا » و « آسكونا » ( في المنطقة الايطالية من سويسرا ) ثقافة جنيف ولوزان ( في المنطقة الرومانشية منها ) وثقافة زوريخ وبازل ( في المناطق الألمانية منها ) ؟

إن الذي أعرفه أنا ـ والذي يعرفه كل من يدرس أحوال سويسرا دراسة جدية ـ أن البلاد المذكورة متعددة الثقافات ، بقدر ما هي متعددة اللغات .

ولإزالة الشكوك التي تساور ذهن الأستاذ القباني في هذا المضمار أرى أن استشهد بالنشرات والوثائق الصادرة من دوائر التربية والتعليم في سويسرا نفسها .

بين يدي الآن التقرير الذي قدمته الحكومة السويسرية إلى « المؤتمر الدولي للتعليم » المنعقد في جنيف ، خلال الصيف الماضي : خلال شهر تموز ( يوليو ) سنة ١٩٥٨ .

إن الصفحة الثانية من هذا التقرير تذكر تعدد الثقافات بصراحة تامة ، وأنها ، بعد شرح الخطة التي تسير عليها سويسرا في جعل الكانتونات ، « صاحبة اليد العليا » haute main في شؤون التربية والتعليم ، تقول :

« إذ أن ذلك يتلاءم مع رغبات الشعب ويتماشى مع « تعدد الثقافات وتنوعها » ، في بلد شديد الإعضال مثل سويسرة » .

هذا ، والنشرات الرسمية تبين أن الحكومة الفدرالية كانت تقدم لبعض الكانتونات « منحاً مالية » لمساعدتها في دفع حاجاتها الخاصة ؛ وبينها منحة مالية مخصصة لكانتون « تسين » لمساعدة « الثقافة الايطالية » فيه ، ومنحة أخرى لكانتون « غريزون » لمساعدة « الثقافة الريتو رومانية » فيه ؛ وذلك لقلة سكان هذين الكانتونين ، وضعف أحوالهم المالية .

وفضلاً عن ذلك ، فمن الأمور المقررة والمعتادة في سويسرا ، أن رؤساء دوائر التعليم العام في مختلف الكانتونات يعقدون كل سنة مؤتمراً « بين الكانتونيا ـ أنتر كانتونال » لتنسيق شؤون التعليم ، ولكن هذه المؤتمرات السنوية لا تضم رؤساء التعليم في جميع الكانتونات ، بل أن الكانتونات الألمانية تعقد مؤتمراً خاصاً مستقلاً عن الذي تعقده الكانتونات الأخرى .

وكل ذلك لا يترك أدنى مجال للشك في أن سويسرا ، بلاد تضم أربع ثقافات مختلفة ، يقابل كل واحدة منها إحدى اللغات الدارجة فيها .

وعلى كل حال ، إن سويسرا محرومة من الثقافة المشتركة ، كما هي محرومة من اللغة المشتركة . ولذلك أستطيع أن أقول ، بكل تأكيد : أن اعتبار « الثقافة المشتركة » من مقومات الأمة ، مع عدم ادخال اللغة بين المقومات المذكورة إنما يدل على تناقض صريح ، لا يمكن الدفاع عنه ، بوجه من الوجوه .

ما دام الأستاذ القباني يعتبر تعدد اللغات في سويسرا دليلاً على عدم جواز اعتبار « اللغة » من مقومات الأمة ، يترتب عليه ، ـ لكي يبقى منطقياً مع **نفسه** ـ ، أن يخرج « الثقافة » أيضاً من عداد « مقومات الأمة » .

وفي هذه الحالة تنحصر المقومات في « الرقعة الجغرافية المعينة » . مع أن ذلك من أقل الأمور استحقاقاً للدخول بين « مقومات الأمة » لأن كثيراً جداً في الوقائع التاريخية تشهد على أن الرقعة الجغرافية التي تقطنها الأمة قد تتوسع وتتقلص بتوالي السنين ، فضلاً عن أن الأمة الواحدة قد تنتقل من رقعة جغرافية معينة إلى رقعة جغرافية أخرى ؛ كما أن الرقعة الجغرافية الواحدة ، قد تضم جماعات تنتسب إلى أمم مختلفة .

فإذا أخرجنا الرقعة الجغرافية أيضاً من بين « المقومات » التي يقول بها الأستاذ القباني ، لا يبقى لدينا شيء منها ، على الاطلاق .

ـ ٣ ـ

وأما أسباب انزلاق الأستاذ إسماعيل القباني نحو هذه الأحكام المتناقضة ، فتعود إلى عدم تمييزه بين مفهوم « الأمة » وبين مفهوم « الدولة » .

من الأمور التي تقررها الأبحاث العلمية الاجتماعية ، أن الأمة شيء ، والدولة شيء آخر . إنهما ينطبقان في بعض الأحوال ، ولكنهما يختلفان في أحوال أخرى .

وسويسرا، هي من جملة البلاد التي يظهر فيها الاختلاف بين مفهوم الدولة وبين مفهوم الأمة ، بأجلى المظاهر وأبرزها :

فإن سويسرا دولة ، لا أمة .

هي دولة تضم عدة قوميات ، سكانها ينتسبون إلى أمم عديدة ، فإن سلسلة طويلة ومتشابكة من العوامل والظروف الجغرافية والتاريخية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية . . . قد تضافرت على إجبارهم على « التعايش السلمي ، مع التعاون الدفاعي » ، في بلاد كثيرة التقاطيع ، في نطاق « دولة اتحادية » Confédération[1] .

هي دولة تتألف من خمس وعشرين وحدة حكومية ، تعرف باسم الـ « كانتون »

(١) تفاصيل هذه العوامل والظروف في كتابي : دفاع عن العروبة ( بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٥٦)، ص ١٨٢ ـ ١٨٩ .

Canton . إن كـل واحد من هـذه الكانتـونات مستقـل في شؤ ونه الـداخلية استقـلالاً تاماً . وأمـا مهام الحكـومة الفـدرالية فـلا تتعدى شؤ ون الـدفاع والأمـور الخارجيـة ، وبعض المشاريع العمرانية التي تشمل منافعها جميع الكانتونات . لكل كـانتون دستـور خاص ، وحكومة خاصة ، ومجلس تمثيلي خاص ، وقوانين وأنظمة خاصة ، حتى شعار أو علم خـاص . كل ذلـك مع أن مجمـوع سكان هـذه الكانتـونـات يقـل عن خمسـة ملايين ، ومع أن تعداد أعـظمها لا يتجـاوز الـ ٨٠٠,٠٠٠ ، وتعداد أصغـرها عبـارة عن ١٣,٥٠٠ !

ومما تجب ملاحظته في هذا المضمار ، أن تقسيم الكانتونات المذكورة يتماشى مع مقتضيات التقسيمات اللغوية إلى حد كبير جداً : فمن بين الـ ٢٥ كـانتونـاً التي تؤ لف الدولة السويسرية ٢١ « وحيدة اللغة » . وأما تعـدد اللغات ، فينحصـر في أربعة منهـا فقط .

إن كانتون برن ، حيث العاصمة الفدرالية من بين هـذه الكانتـونات الأربعـة : أكثرية سكان الكانتون ألماني اللغة ، وقسم منهم فرنسيـو اللغة . وفي الكـانتون منـطقة صغيرة تقع عـلى جبال الجـورا ، يتكلم أهاليهـا اللغة الفـرنسية . وقـد بدأت في هـذه المنـطقة ـ عـلى الرغم من صغـر رقعتهـا ـ حـركـة قـوميـة ، تهـدف إلى الانفصـال عن الكانتون ، لتكوين كانتون مستقل عن برن ، داخل نطاق الاتحاد السـويسري ، مثـل سائر الكانتونات .

وهـذه الحركـة القوميـة التي تعـرف بـاسم « الحـركـة الجوراسية » mouvement jurassien تـزداد نشاطـاً سنة فسنـة ، حتى أن الجرائـد السويسـرية التي اطلعت عليهـا خـلال الصيف المـاضي ، كـانت قـد نشـرت كثيـراً من الأخبـار والأبحـاث عن هـذه الحركة ، وعن المظاهرات السلمية التي قامت لفصل المنطقة عن كانتون برن .

ويتبين من كل ما سبق : أن الذين يعتبرون تعدد اللغات في سويسرا دليلاً عـلى عدم جواز اعتبار اللغة من المقومات الأساسية في الأمة ، يخطئون خطأً عظيماً .

فإن اللغة ـ على الرغم من جميع الظروف الخاصة ـ لا تـزال تلعب دوراً هامـاً في حياة الدولة السويسرية أيضاً .

## كلمة ختامية

إن عدم اعتبار اللغة من مقومات القوميـة استناداً إلى تعـدد اللغات في سويسرا

وفي بعض البلاد الأخرى ، لهو من الأمور التي اعتاد عليها بعض الكتاب في البلاد العربية منذ مدة غير قصيرة .

وكنت قد استعرضت آراء هؤلاء وحججهم ، وناقشتها ، وفندتها ، مراراً ، منذ عقدين من السنين[٢] .

فقد رأيت من الضروري أن أعود إلى هذه المسألة مرة أخرى ، بمناسبة محاضرات الأستاذ القباني ، لأنه يتمتع بمكانة علمية كبيرة ، والآراء التي أبداها في هذه المحاضرات ، قد تؤثر في أذهان البعض ، فتولد بلبلة فكرية حول هذه القضية ، التي تتصل بمفهوم القومية العربية اتصالاً وثيقاً ، وتؤثر فيه تأثيراً عميقاً .

---

(٢) أنظر : ساطع الحصري ، آراء وأحاديث في الوطنية والقومية ( القاهرة : مطبعة الرسالة ، ١٩٤٤ ) ، ص ١٢٤ ـ ١٢٧ ، والحصري ، دفاع عن العروبة ، ص ١٥١ ـ ١٨١ و١٨٢ ـ ١٨٨ .

# استطراد : حول مفهوم الثقافة

يستعمل الأستاذ إسماعيل القباني في محاضراته عن « الوحدة الثقافية العربية » كلمة الثقافة بمعنى واسع جداً ، إذ يقول :

« إن مدلول الثقافة يشمل أسلوب الحياة في الأمة والجماعة كلها ، بجميع مظاهره ، فهو ينصب على الكيفية التي يمارس الناس بها وجوه النشاط المختلفة في البيئة التي يعيشون فيها : كيف يأكلون ، وماذا يلبسون ، وكيف يبنون مساكنهم ، وبم يشتغلون لكسب قوتهم ، وكيف ينتقلون من مكان إلى مكان ، وكيف يتراسلون ، وكيف يتزوجون ، وكيف يدفنون موتاهم ، وكيف يقضون أوقات فراغهم ، وما هي أفكارهم ومعتقداتهم ، ودوافعهم ، وما هي آراؤهم وفنونهم » ( ص ١ ـ ٢ ) .

ولكني أعتقد أن هذا المعنى الواسع يقابل مدلول كلمة الحضارة . وأما كلمة الثقافة ، فيجب أن لا تستعمل إلا للدلالة على الأمور المعنوية منها .

وأرى أن تسمية « كيفية بناء المساكن ، وكيفية تناول المأكولات ، وكيفية الانتقال من مكان إلى مكان ، وكيفية كسب القوت . . . إلخ باسم « الثقافة » مما لا يستسيغه ذوق اللغة العربية ، كما أن عدم تمييز هذه الأمور ـ في التسمية ـ عن الآداب والفنون وسائر الأمور الأدبية والمعنوية ، لا يوافق مقتضيات المنطق العلمي السليم .

يستند الأستاذ القباني في استعمال كلمة « الثقافة » culture بهذا المعنى الواسع إلى « علماء الاجتماع والانتروبولوجيا » ؛ وكان الأجدر به أن يتجنب هذا التعميم . لأن علماء الاجتماع والانتروبولوجيا في فرنسا يميزون مدلول الحضارة civilisation عن مدلول الثقافة culture تمييزاً دقيقاً .

وأنا أعتقد أنه من الأجدر بنا أن نقتدي ـ في هذا المضمار ـ بالفرنسيين ، أكثر من الاقتداء بالأمريكان .

كما أعتقد أن المجامع العلمية واللغوية العربيـة لا يمكن أن تؤيد الأستـاذ القباني في استعمال كلمة « الثقافة » بالمعنى الواسع الذي ذكرته آنفاً .

إني كنت شرحت رأيي في معنى الثقافة والحضارة في إحدى محاضراتي المنشورة في كتابي « آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافـة » . وكنت استندت فيهـا على الآراء التي أبديت خلال إحدى الندوات العلمية في فرنسا :

كان « مركز الأبحاث التركيبية » المؤسس في بـاريس ، تحت إدارة المؤرخ المفكر المشهـور « هانـري بر H . Berr » قـد خصص خـلال سنـة ١٩٣٠ ، أسبـوعـاً لـدرس موضوع « الحضـارة والثقافـة » . وقد عـرض خـلال ذلـك الأسبـوع خمسـة من كبـار الأساتذة آراءهم وأبحاثهم بتفصيلات وافية . وبعد ذلك ناقش العلماء الحاضرون هذه المعروضات مناقشة شاملة .

وقـد ظهر من هـذه الأبحاث والمنـاقشات ، أن مفهـوم الحضارة يتصـل بمفهـوم الثقافة اتصالاً وثيقاً ؛ غير أنه يكون ـ بطبيعته ـ أوسع نطاقاً منـه وأكثر شمـولاً . . لأن الثقافة تنحصر بالأمور الذهنية والمعنوية وحدهـا ، في حين أن الحضـارة تشمل الأمـور والوسائل المادية أيضاً .

الحضارة تتمثل بأحسن الصور وأجـلاها في العلوم والصنـائع بـوجه عـام ؛ وأما الثقافة فتظهر بأجلى مظاهرها في اللغات والآداب بوجه خاص .

ولهذا السبب نجد أن الحضارة تكون بطبيعتها قابلة للانتقـال من أمة إلى أخـرى بسهولة . وقابلة للانتشار بين الأمم بسرعة ، وأما الثقافـة فتبقى خاصـة بكل أمـة على حدة ، وإن أثّرت ثقافات الأمم المختلفة ، بعضها في بعض ، قليـلاً أو كثيراً ، حسب الظروف والأحوال .

**القاهرة ١/ ٢/ ١٩٥٩**

# حـول الوحـدة الثقـافية العـربيـة

لقد ألقى الأستاذ الكبير إسماعيـل القباني في معهـد الدراسـات العربيـة العاليـة خمس محاضرات في « الوحدة الثقافية العربية »[٣] .

في هذه المحاضرات ، يفند الأستاذ آراء القائلين بوجوب « تـوحيد نـظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية في البـلاد العربيـة » فيقول : إن ذلـك ليس ضروريـاً فضلاً عن أنه ذو محاذير عظيمة .

وبما أني كنت ـ ولا أزال ـ من دعاة « التوحيد » منذ أمد بعيد ، رأيت من واجبي أن أعلق على آراء الأستاذ القباني وملاحظاته على الرغم من احترامي لشخصه الكريم .

ولـذلك ألخص فيـما يلي آراء الأستـاذ وحججه ثم أعـرض رأيي فيهـا بشيء من التفصيل .

ـ ١ ـ

يذكر الأستاذ القباني أهم أحكام المعاهدة الثقافية « التي عقدت بين دول الجامعة العربية سنة ١٩٤٧ » و « اتفاق الوحدة الثقافية العربية » الذي عقد بين مصر وسـوريا والأردن سنة ١٩٥٧ .

ويقول عن الاتفاق الأخير ـ الذي تـرك الباب مفتـوحاً لانضمـام البلاد العـربية

---

(٣) اسماعيل محمود القباني ، محاضرات في الوحدة الثقافية العربية ( القاهرة : جـامعة الـدول العربيـة ، معهد الدراسات العربية العالية ، ١٩٥٨ ) .

الأخرى : « ويتضح من مواده وملاحقه اتجاه إلى توحيد مراحل التعليم ، وخطط الدراسة والعناصر الأساسية للمناهج في جميع المواد ، ونظم الامتحانات وسائر التشريعات والأنظمة الخاصة بالتربية والتعليم والثقافة » .

ثم يقول : « وهذا الاتجاه يثير أسئلة مهمة وهي : هل تستلزم الوحدة الثقافية توحيد أنظمة التعليم ومناهجه ؟ وإن كان هذا لازماً ، إلى أي حد ؟ ومن جهة أخرى . هل التوحيد أمر مرغوب فيه في حد ذاته ؟ .

« والاجابة عن هذه الأسئلة تتطلب بحث موضوع المركزية واللامركزية . فالتوحيد والمركزية صنوان ، هو دائماً هدفها ، وهي في العادة وسيلته المفضلة » ( ص ١٧ ) .

ثم يواصل بحثه بالعبارات التالية :

« وهنا نجد أنفسنا أمام فكرتين متعارضتين عن علاقة الدولة بالثقافة والتعليم . وهما نتيجتان لنظريتين متعارضتين عن علاقة الدولة بالفرد . ومحور الخلاف بين النظرتين ، هو : هل الفرد للدولة أم الدولة للفرد ؟ ( ص ١٧ ) .

وبعد شرح كل واحدة من هاتين النظريتين المتعارضتين ، ينتقل الأستاذ إلى بحث « التطبيق العملي لكل منهما » وينتهي من بحثه هذا إلى القول بأن النظرية الأولى ولدت « المركزية في التعليم » ووجدت تربة خصيبة في فرنسا بصفة خاصة . وأما النظرية الثانية ، فقد ولدت « نظام اللامركزية في التعليم » ، وهذا النظام ترعرع في انكلترا بوجه خاص .

ثم يقول : « وقد أخذت هذين النظامين عنهما بلاد أخرى كثيرة . ولكن التطور التاريخي يعمل بوجه عام على الحد من التطرف في كل منهما ، في هذه البلاد وفي فرنسا وبريطانيا نفسيهما . وذلك لأنه أصبح واضحاً أن لكل من النظامين مزاياه وعيوبه .

« فالاشراف المركزي من جانب الدولة ضروري إلى الحد الذي يكفل تنسيق التعليم في الأمة تنسيقاً يحقق تكافؤ الفرص لجميع أبنائها ، ويكفل سير التعليم بكفاية ، وبلوغ مستويات ملائمة في كل مرحلة من مراحله . وهذان غرضان أساسيان قد لا يتحققان في ظل نظام متناهٍ في اللامركزية » .

« ولكن المغالاة في هذا الاشراف شديدة الخطر ، لأن المركزية تنزع دائماً إلى التوحيد ، والتوحيد يحول دون التجريب الحر ، فيعوق التقدم ، كما يحول دون توفيق التعليم على البيئات المحلية ، وعلى الحاجات الخاصة لتلاميذ كل مدرسة ( ص ٣١ ) .

« ثم إن المركزية ، إذ تسلب رجال التعليم في الوحدات المحلية وفي المدارس حرية التصرف والشعور بالمسؤولية ، تؤدي إلى خنق شخصياتهم ، وشل تفكيرهم ، وتضييق أفقهم ، وتفقدهم

الاهتمام بالعملية التي يقومون بها ، والقدرة على الابتكار والتجديد ، وهذا فضلاً عما فيه من امتهان لإنسانيتهم يحوّل التعليم إلى عملية آلية شكلية ، لا ينتج عنها أثر تربوي حقيقي ، لأن التربية الحقة إنما تنتج عن التفاعل بين الطفل وبيئته ، وبين شخصية المتعلم وشخصية المعلم ، يضاف إلى هذا أن المركزية تتعارض مع الروح الديمقراطية التي تسود العالم في هذا العصر ، والتي تقتضي توزيع المسؤوليات واحترام شخصية الأفراد .

« لذلك يتجه الرأي العام الآن إلى نظام وسط للإدارة التعليمية تشترك فيها السلطة المركزية والهيئات المحلية والحرة في تحمل المسؤولية عن شؤون التعليم . وتتعاون معاً في حدود معينة ، مع ترك قدر كاف من الحرية للمدارس فيما يتعلق بالعملية التربوية نفسها » ( ص ٣٢ ) .

وبعد ذلك ، يوضح الأستاذ هذه الأمور بما جرى وبما يجري في بريطانيا وفي الولايات المتحدة الأمريكية بوجه خاص . وعندما ينتقل إلى البلاد العربية يقول :

« أصبحت المركزية الشديدة وما يتبعها من توحيد النظم والمناهج والأساليب ، طابع النظم التعليمية في كل بلد من هذه البلاد . فإذا جئنا الآن ندعو إلى توحيد النظم والمناهج والكتب في هذه البلاد جميعاً ، فإن هذا اتجاه إلى زيادة المركزية ، في الوقت الذي يشكو فيه كل اقليم عربي من وطأته المركزية القائمة فيه ، وهي زيادة لا تقتضيها الوحدة الثقافية كما بيناه ( ص ٤٠ ) .

وبعد ذلك يؤكد الأستاذ على ضرورة « ارتباط التعليم بالبيئة وبحاجات كل مجموعة من التلاميذ » ( ص ٤٣ ) ، ويقول « ولا يجوز توحيد المناهج ، أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافاً جوهرياً » ( ص ٤٥ ) .

ثم يسهب في بيان اختلاف البيئات في مختلف الأقطار العربية فيقول :

« ولا يخفى أن هناك فروقاً كبيرة بين البيئات في الأقاليم العربية بل وفي الاقليم الواحد منها ـ جغرافياً واقتصادياً واجتماعياً ، وتاريخياً . فهنالك بيئة ريفية في جهة ، وبيئة صحراوية في جهة أخرى ، وبيئة جبلية في جهة ثالثة ، وبيئة مدنية يعيش أهلها على التجارة أو الصناعة في جهة رابعة . وهناك زراعة القطن وصناعة النسيج في جهة ، وزراعة القمح والحبوب أو الفاكهة في جهة أخرى ، وهناك النيل والخزانات ونظام الري الصيفي في جهة ، والزراعة على الأمطار في جهة غيرها . وهناك استخراج البترول وصناعته في جهة وصناعة السكر أو صناعة الحديد في جهة ثانية ، وصيد السمك وحركة السفن أو صيد اللؤلؤ ومغامراته في جهة ثالثة .

« وهناك الآثار التي تمثل حضارات قديمة تختلف في كل أقليم عنها في الأقاليم الأخرى . وكل من هذه الأشياء لعب في حياة الجهة التي يوجد بها دوراً لا يلعبه في حياة غيرها من الجهات ، ويثير تلاميذ تلك الجهة إلى وجوه من النشاط ليس هناك ما يثير تلاميذ الجهات الأخرى إلى مثلها . ولذلك يقتضي تنويع المناهج ووسائل دراستها ، والكتب التي تدرس فيها ، في جهات الأقليم الواحد إذا

كانت بينها فروق جوهرية ، وبالأولى في الأقاليم المختلفة .

« وليس معنى هذا التنوع أن التلميذ الذي يعيش في بيئة صحراوية لا يدرس شيئاً عن الزراعة أو النيل أو القطن ، والتلميذ الذي يعيش في بيئة زراعية لا يدرس شيئاً عن الفراعنة ، والتلميذ المصري لا يدرس شيئاً عن الاشوريين ولكن معناه أن هذه الموضوعات لا تدرس على صورة واحدة في الجهات المختلفة وذلك لأن تسلسل الموضوعات في خبرة التلاميذ ، والحيز الذي يشغله كل موضوع منها من اهتمامهم يختلفان باختلاف البيئة التي يعيشون فيها ؛ فاهتمام التلميذ بالبيئة القريبة يسبق اهتمامه بالبيئة البعيدة . وميوله أكثر ارتباطاً بها ، وادراك البيئة المحيطة به أسهل عليه من ادراك البيئة غير المباشرة ( ص ٤٤ ـ ٤٥ ) .

ويستنتج الأستاذ القباني من كل ذلك ضرورة تنويع مناهج الدراسة وطرق التعليم والكتب المدرسية .

وفي الأخير ، يتكلم الأستاذ عن قضية تعادل الشهادات والدراسات حيث يقول :

« وهنا حجة عملية تساق لتبرير توحيد المناهج ونظم الامتحانات في مدارس البلاد العربية جميعاً وهي : أن هذا لازم لكي تتعادل شهاداتها ومستوياتها الدراسية في كل فرقة تسهيلاً لتبادل الطلاب الذين أتموا الدراسة الثانوية في أقليم منها بجامعات أي اقليم آخر .

« ولكننا لو أمعنّا النظر ، أدركنا أن هذا لا يستلزم التوحيد لأن المهم في قبول الطالب في الجامعة ليس دراسة مواد معينة بالذات ، وإنما هو المستوى العقلي والثقافي العام الذي بلغه ، ومستوى نضوجه خلقياً ووجدانياً . هناك بطبيعة الحال حد أدنى من المواد والموضوعات والمهارات لا بد من توافره ، وهو متوافر في مناهج الامتحانات العامة للدراسة الثانوية في جميع البلاد العربية . ومتى تحقق هذا الحد الأدنى ، وكان المستوى العام للطالب كافياً لتمكينه من متابعة الدراسة الجامعية فلن يعوقه فيها أن يكون قد فاتته دراسة بعض الموضوعات في أي علم من العلوم ، أو دراسة مادة من المواد بالذات . إذ أن من اليسير عليه أن يحصل ما فاته في أثناء دراسته الجامعية ، إذا احتاج إليه ، والمناهج الجامعية في العادة تحتوي على اعادة كثير من موضوعات الدراسة الثانوية مع التوسع والتعمق ، ولا يفيد الطالب ذا الاستعداد أن يكون قد سبقت دراسته لبعض هذه الموضوعات ( ص ٤٨ ) .

وبعد ذلك ، يشير الأستاذ القباني إلى الخطة المتبعة في الجامعات الأوروبية والأمريكية في أمر تقرير معادلة الشهادات ، ثم يشرح التجربة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لغرض البحث عن العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي ، وينتهي من ذلك كله إلى الأحكام التالية :

« إن توحيد النظم والمناهج في مدارس البلاد العربية ليس ضرورياً لتيسير قبول الطلاب في

جامعات اقليم عربي غير الاقليم الذي تلقوا به تعليمهم الثانوي ؛ وهو بالأولى ليس ضرورياً لتسهيل تبادل التلاميذ بين مدارس مختلف الأقاليم العربية . فهذا أمر يكفي فيه قليل من المرونة في تنظيم الدراسة بالمدارس . فيوضع التلميذ في الفرقة التي تلائم مستواه العام . وتكيف دراسته تكييفاً خاصاً في أي مادة يختلف مستواه فيها عن مستوى زملائه ، كما يحدث عادة في مدارس البلاد الراقية عند انتقال تلميذ من مدرسته إلى مدرسة أخرى ( ص ٥٢ ) .

وبعد بعض التفاصيل حول هذه القضية ، يختتم الأستاذ القباني محاضراته بالكلمات التالية :

« والخلاصة أن هدف الجهود التي تبذل في ميدان الوحدة الثقافية العربية ، هو العمل على توضيح فكرة الأمة العربية وتحديدها في أذهان الأفراد ، وتكوين عاطفة قوية من الحب والولاء والاعتزاز حول هذه الفكرة ، وإبراز العناصر المشتركة في ثقافة هذه الأمة ، وتعريف الشعوب العربية بعضها ببعض ، وبالأحوال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في كل منها . وهذا يقتضي أن تشتمل مناهج مواد الثقافة القومية في كل اقليم عربي على قدر مشترك ، يكفي لتكوين فكرة عن هذه البلاد وحضارتها ، كما يقتضي الاستعانة بمختلف وسائل نشر الأفكار لبث فكرة الوحدة في صدق وأمانة .

« ولكنه لا يتطلب توحيد نظم التعليم ومناهجه في الأقاليم المختلفة ، وينبغي أن يكون شعارنا « التنوع في إطار من الوحدة » ( ص ٥٣ ـ ٥٤ ) .

ـ ٢ ـ

هذه هي خلاصة الآراء والملاحظات التي أبداها الأستاذ القباني في محاضراته عن « الوحدة الثقافية العربية » .

وقد حرصت على عرض أقسامها الأساسية بشيء من التفصيل ، وبنصوص العبارات الواردة في المحاضرات نفسها ، وذلك عملاً بواجب الأمانة العلمية في النقل والتلخيص .

١ ـ يلاحظ أن نقطة الابتداء في محاكمات الأستاذ وملاحظاته هي ، اعتبار « المركزية والوحدة » أمرين متلازمين :

أنه يصرح بأنهما صنوان ، ولذلك يتكلم تارة عن المركزية واللامركزية وطوراً عن الوحدة واللاوحدة وينتقل من الواحدة إلى الأخرى ، كأن كل ما يصح في احداهما يصح ـ حتماً ـ في الأخرى أيضاً .

ولكن هذا الزعم الذي يسيطر على تفكير الأستاذ ، ويوجه [illegible] بداية

أبحاثه ، لا يستند إلى أساس علمي متين . فإن المركزية واللامركزية في شؤون التربية والتعليم شيء والتوحيد وعدم التوحيد فيها شيء آخر ؛ إنهما يتفقان في بعض الأمور وفي بعض الأحوال ، ولكنهما يختلفان في الكثير من الأمور والكثير من الأحوال . فقد يكون هناك « لامركزية مقترنة بوحدة فعلية » ـ وبعكس ذلك قد يكون هنالك « مركزية غير مكترثة بمبدأ التوحيد » .

إن تاريخ التعليم في مصر نفسها يعطينا أمثلة وشواهد بليغة على هذه الحقيقة .

من المعلوم أن الكتاتيب ـ حتى عهد قريب ـ ما كانت تتبع دائرة من الدوائر الحكومية ـ المركزية أو اللامركزية ؛ ولا كانت تخضع لمراقبة الدولة واشرافها في شأن من شؤونها . ومع ذلك ، كان التعليم فيها يسير وفق نظام واحد ، ومنهج ثابت وطريقة معينة . . في مختلف أنحاء البلاد .

ونستطيع أن نقول لذلك ، أن أحوال الكتاتيب كانت من أبرز النماذج على « اللامركزية المطلقة » والمقترنة بالوحدة الفعلية .

وبعكس ذلك ، فإن وزارة المعارف حتى في أشد عهودها تمسكاً بالمركزية ـ ما كانت تلتزم مبدأ « وحدة التعليم الابتدائي » . إنها كانت تترك للمدارس الأجنبية وللمدارس الأهلية التي لا تتقاضى من الحكومة منحة مالية ، الحرية المطلقة في تقرير نظمها ومناهجها ـ فضلاً عن أنها ما كانت ترى لزوماً لتوحيد مناهج المدارس التي تؤسسها وتديرها هي نفسها ، وكانت تقرر للمدارس المسماة بالأولية مناهج تختلف عما تقرره للمدارس المسماه بالابتدائية اختلافاً كبيراً .

وأنا عندما درست أحوال المدارس المذكورة ـ في حينها ـ دهشت للفروق الكبيرة التي لاحظتها بين خطط الدراسة المقررة لكل نوع منها ، وقلت إنه يصعب على الباحث أن يصدق بأن « تلك الخطط تمثل مناهج الدراسة المتبعة في نوعين من المدارس التي تربي أبناء جيل واحد في مملكة واحدة ، بل في مدينة واحدة » .

وهذا في الوقت الذي كانت وزارة المعارف تسير في جميع أعمالها على نظام شديد المركزية .

ونستطيع أن نقول لذلك ، أن أحوال وزارة المعارف ـ في ذلك العهد ـ كانت مثالاً حياً على « مركزية غير مكترثة بالوحدة » .

ويتبين من كل ذلك أن الأستاذ القباني عندما قال « إن المركزية والوحدة صنوان » حاد عن جادة الصواب ، وتوجه بأبحاثه إلى اتجاه خاطيء جداً .

٢ ـ هذا ، ويجب أن لا يغرب عن البال في هذا المضمار ، أن للمركزية واللامركزية أشكالاً وأنواعاً كثيرة يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من وجوه عديدة .

فإن قضايا المركزية واللامركزية المتعلقة بمعاهد التربية والتعليم تحوم حول :

( أ ) الشؤون الإدارية .

( ب ) الشؤون المالية .

( ج ) الشؤون التعليمية .

وقد تشمل هذه الميادين الأساسية الثلاثة بأجمعها ، وقد تقتصر على الواحد أو الاثنين منها . كما أن السلطات اللامركزية التي تودع إليها هذه الأمور قد تتكوّن من موظفي الحكومة وقد تكون هيئات من الأهالي ، أو مجالس مكونة من أعضاء حكوميين وغير حكوميين ، وكل ذلك بصور ونسب مختلفة .

فضلاً عن ذلك أن المركزية في الشؤون التعليمية نفسها أيضاً قد تأخذ أشكالاً متنوعة جداً . فإنها قد تنحصر ـ مثلاً ـ في الامتحانات النهائية أو في الكتب المتعلقة ببعض المواضيع الهامة ؛ وقد تشمل جميع الكتب وجميع المواد .

كما أنه في جميع هذه الأنواع المختلفة ، قد تشمل المركزية جميع مراحل التعليم وقد تنحصر في مرحلة أو في مرحلتين منها .

وطبيعي أن العيوب والمزايا في نظم المركزية واللامركزية ، تختلف باختلاف هذه الأنواع والأشكال ، كما تختلف باختلاف أحوال الدولة العامة من اجتماعية وادارية وسياسية .

فيكون من الخطأ ـ والحالة هذه ـ اصدار حكم عام مطلق ، للمركزية أو عليها بقطع النظر عن اختلاف أنواعها واختلاف الظروف المحيطة بها .

ومن البديهي أن هذا الخطأ يتضاعف ويتفاقم ، عندما يراد تشميل هذا الحكم المطلق على مبدأ « التوحيد » من جراء ربط المبدأ المذكور بنظام المركزية ، كما فعل ذلك الأستاذ القباني في محاضراته .

إن تجنب هذه الأخطاء يستلزم بحث مسألة « الوحدة » من وجوهها المختلفة بالاستقلال عن قضية المركزية .

٣ ـ وأما ما جاء في المحاضرات عن علاقة الدولة بالتعليم والثقافة فإنه يدل على

أن الأستاذ القباني أراد أن يبني بحثه ورأيه على أساس من الفلسفة الاجتماعية والسياسية ، ولكني أعتقد أنه لم يتوصل إلى أساس متين في هذا المضمار أيضاً .

لأنه عرض المسألة على شكل نظريتين متعارضتين في « علاقة الدولة بالتعليم والثقافة » وقال : « إن محور الخلاف بينهما هو ، هل الفرد للدولة أو الدولة للفرد ؟ . . » وذلك كأن الحقيقة تنحصر بين هاتين النظريتين المتعارضتين ، فلا بد للباحث أن يختار بين القول « الدولة للفرد » أو القول « الفرد للدولة » .

في حين أن الحقائق الثابتة في علم الاجتماع ، جعلت أمثال هذه المسائل غير ذات موضوع .

لأن الدولة ليست إلا جهاز الإدارة والسياسة في المجتمع . فالسؤال « هل الفرد للدولة أم الدولة للفرد » يعني هل الفرد للمجتمع ، أم المجتمع للفرد ؟ وهذا من الأسئلة التي لا معنى لها أبداً . فإن كل فردٍ من بني البشر يولد وينشأ ويترعرع في مجتمع ، وهو يعيش على الدوام مغموراً بالحياة الاجتماعية ، ومجبولاً بها من الوجهتين المادية والمعنوية . فلا يمكن البحث عن الفرد مستقلاً عن المجتمع ، كما أنه لا يمكن تصور المجتمع بقطع النظر عن الأفراد .

فلا مبرر لحصر الأمر بين القولين اللذين يذكرهما لنا الأستاذ القباني . فلا شك في أن الحقيقة ليست في القول الأول ، ولا في القول الثاني ، ولكنها في قول آخر ، يجمع بين القولين ويمزجها مزجاً :

« الفرد في خدمة المجتمع ، كما أن المجتمع في خدمة الفرد » .

ولعل أوجز تعبير لهذه الحقيقة ، هو الشعار الذي اشتهر به السويسريون منذ قرون عديدة :

« الواحد للجميع ، والجميع للواحد » .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، أنا أعتقد أن الزعم بأن نظام المركزية في التعليم نشأ من نظرية القائلين بأن الفرد للدولة أيضاً ، لا يتفق مع حقائق الأمور .

لأن فرنسا ـ مثلاً ـ تعتبر من أشد الدول تمسكاً بنظام المركزية ، كما قال ذلك الأستاذ القباني نفسه ، غير أنه لا مجال للشك في أنها ـ في الوقت نفسه ـ أبعدها عن العمل بشعار « الفرد للدولة » . بل بعكس ذلك قد اشتهر الفرنسيون بشدة اتكالهم على الدولة ، وكثرة تطلباتهم منها . هذا ، ويجدر بنا أن لا ننسى في هذا المقام أن

نظرية « العقد الاجتماعي » نشأت في فرنسا ، ووجدت أكثر مريديها وأقوى مروجيها بين الكتاب والمفكرين الفرنسيين .

في الواقع ، في السنتين الأوليين من الثورة الفرنسية العظمى ، كانت ارتفعت بعض الأصوات تقول : « الطفل لأمه حتى الخامسة من عمره . ولكنه بعد ذلك للجمهورية » . ولكن تلك الأصوات خفتت بين أصوات المعارضة لها التي صاحت بكل قوة واندفاع : « إن الجمهورية لن تكون اسبارطة جديدة » .

وأما المسائل التي صارت موضوع جدال ونقاش بين مختلف الطوائف من رجال السياسة ورجال التربية ـ بعد الثورة المذكورة فلم تكن مسألة هل الفرد للدولة أم الدولة للفرد ، بل كانت « من هو صاحب الحق الأول في تعليم الطفل ؟ العائلة ، أم الكنيسة ، أم الدولة ؟ » هذه هي المسائل التي شغلت بال رجال فرنسا ومعلميها ووجهت سياستها التعليمية .

ويتبين من كل ما سبق أن الأستاذ القباني عندما ربط مسألة « توحيد نظم التعليم » بنظرية الفرد للدولة ـ بعد ربطها بمسألة المركزية ـ قد خالف الحقائق العلمية والوقائع التاريخية ، وذلك في ميدان كان في غنى عن ولوجه ، لأنه لا يتصل بالمسالك المؤدية إلى حل المسألة الأصلية ، مسألة توحيد أو عدم توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية .

٤ ـ وإذا تركنا هذه الأبحاث النظرية جانباً ووجهنا أنظارنا إلى ما جاء في المحاضرات عن « محاذير توحيد نظم التعليم ومناهجه » وجدنا أنها تستند قبل كل شيء وأكثر من كل شيء ـ على مبدأ « وجوب تكييف التعليم وتوفيقه بأحوال البيئة ومقتضياتها » .

إني أتفق مع الأستاذ المحاضر في وجوب مراعاة هذا المبدأ تمام الاتفاق . وقد سبق لي أن كتبت في ذلك كثيراً ، كما عملت لنشر المبدأ المذكور وتطبيقه أيضاً ، مدة طويلة . ومع هذا ، لا أرى في ذلك ما ينافي مبدأ التوحيد بوجه من الوجوه .

لأني أقول أولاً ، إن الفروق التي نلاحظها بين نظم التعليم ومناهج الدراسة المقررة في مختلف الأقطار العربية ليست وليدة مبدأ تكييف التعليم بمقتضيات البيئة ، بل إنما هي نتيجة الأحوال والأوضاع السياسية التي كانت فرضتها على البلاد السلطات الأجنبية ـ في الواقع أن تلك السلطات الأجنبية زالت من الوجود في معظم البلاد العربية ، إلا أنها قد تركت جذوراً عميقة في النظم والمناهج ، وفي الآراء

والاتجاهات . وأما استئصال تلك الجذور والبذور فلا يزال يتطلب بذل الجهود الكبيرة من جميع المخلصين .

وتأييداً وتوضيحاً لقولي هذا ألفت الأنظار إلى الحقائق والوقائع التالية :

إذا كانت مناهج الدراسة تختلف الآن اختلافاً كبيراً بين درعا في سوريا وبين اربد المجاورة لها في الأردن ، مثلاً ، فلا شك في أن السبب في ذلك ليس اختلاف الأحوال والبيئات في هاتين المدينتين ، بل هي الحدود السياسية التي خطتها أيدي الاستعمار في تلك الديار .

وإذا كانت نظم التعليم تختلف اختلافاً غريباً بين مدينة « راوة » في العراق وبين مدينة « البو كمال » القريبة منها والمماثلة لها في سوريا ، فإن الداعي إلى ذلك لم يكن اختلاف البيئة وطبائع الأهالي ، بل هي الظروف السياسية التي أقامت الحدود الفاصلة بين البلدتين ، ووضعت إحداهما تحت نفوذ وانتداب فرنسا والثانية تحت نفوذ وانتداب بريطانيا ، بعد الحرب العالمية الأولى .

ولذلك أكرر القول بأن مبدأ تكييف الدراسة وتطويرها وفق مقتضيات البيئة ، لا يجوز أن يتخذ ذريعة لإبقاء النظم والمناهج على ما هي عليه من التباين والاختلاف في مختلف الأقطار العربية .

ثم إن البيئات لا تختلف من قطر إلى قطر فحسب ، بل تختلف في القطر الواحد من مدينة إلى مدينة ومن منطقة إلى منطقة أيضاً . وقد أشار إلى ذلك الأستاذ القباني نفسه، خلال محاضراته ، اشارة عابرة . ولكنه لو توسع وتعمق قليلاً في هذه القضية لاضطر إلى تغيير رأيه في الأمر تغييراً أساسياً .

نحن نعلم أنه يوجد في كل قطر عربي بيئات متنوعة جداً ، ولكنا نعرف في الوقت نفسه ـ أنه يوجد في الأقطار المختلفة بيئات متشابهة شبهاً كبيراً . فالبيئات الصحراوية توجد في مصر وسوريا والعراق وليبيا والمغرب . كما توجد بيئات زراعية في جميع هذه البلاد وغيرها من البلاد العربية أيضاً . والجماعات التي تشتغل بصيد الأسماك لا تعيش في السواحل المصرية وحدها ، بل يوجد لهؤلاء أمثال ونظائر كثيرة في سواحل سائر البلاد العربية أيضاً . وفي الأخير ، أن كثيراً من المدن تجمع بين أحيائها وفي ضواحيها المصانع والمتاجر والمزارع والمشاجر

ويتبين من كل ما سبق ، أن تكييف المناهج بأحوال البيئة ، لا يتم بترك الأمور على حالتها أو بمعالجة ما يتعلق بكل قطر منها معالجة مستقلة عن غيرها، بل يتطلب

التفكير في الأمور بنظرات شاملة تستقصي أحوال جميع البلاد العربية دون أن تتوقف عند الحدود السياسية الحالية .

٥ ـ وأما ما جاء في المحاضرات عن قضايا البيئة القريبة والبيئة البعيدة وعن أهمية ذلك في التربية والتعليم ، فهو صحيح من حيث الأساس ، إذ لا مجال للشك في أن « اهتمام التلميذ بالبيئة القريبة يسبق اهتمامه بالبيئة البعيدة . . وادراك البيئة المحيطة به أسهل عليه من ادراك البيئة غير المباشرة ولكن ذلك كله لا يستوجب عدم توحيد نظم التعليم والمناهج الأساسية » .

يشير الأستاذ القباني ـ بهذه المناسبة ـ إلى الآثار التي تمثل الحضارات القديمة ، ويقول أنها « تختلف في كل اقليم عنها في الأقاليم الأخرى » ويذكر بوجه خاص الآثار الفرعونية في مصر والآثار الآشورية في العراق . ولكن أريد أن أدعو الأستاذ المحاضر إلى المزيد من النظر والتأمل في هذه القضايا :

صحيح ، أن الآثار الفرعونية لا تدخل في « البيئة القريبة » ـ البيئة المباشرة ـ التي تحيط بتلاميذ دمشق وبغداد . ولكنها ، هل تدخل في البيئة القريبة التي يعيش بها تلاميذ الاسكندرية وبورسعيد والمنصورة وطنطا مثلاً ؟ أفليست الآثار المذكورة خارجة عن نطاق مشاهدات هؤلاء وبيئتهم المباشرة أيضاً ؟ .

وصحيح ، أن الآثار الآشورية بعيدة عن القاهرة ودمشق ، فلا تدخل في « البيئة القريبة » التي يعيش فيها تلاميذ هاتين المدينتين . ولكنها ـ في الوقت نفسه ـ أليست بعيدة عن أنظار تلاميذ الكثير من المدن العراقية ، مثل البصرة وكربلاء والعمارة وخانقين أيضاً ؟

إذن ، نحن هنا أمام مسألة تربوية هامة ، تتساوى أمامها جميع الأقطار العربية . فالطريقة التي يستطيع أن يعالجها بها رجال التربية في قطر من الأقطار العربية يمكن أن تعم إلى سائر الأقطار أيضاً .

وبناء على كل ما تقدم ، أكرر ما قلته آنفاً بكل قوة واطمئنان :

إن مبدأ « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية » لا يخالف بوجه من الوجوه مبدأ « مراعاة أحوال البيئة في التربية والتعليم » .

لأنه من الممكن ـ بل من الواجب ـ العمل بالمبدأ المذكور في النظم والمناهج الموحدة التي ستقرر لمختلف البلاد العربية ، وذلك بصورة أوسع وانجع مما هو معمول به الآن في المناهج والنظم المتنوعة المقررة حالياً .

إن السبل التي تضمن الوصول إلى هذه الغاية كثيرة ومتنوعة جداً :

توحيد الدراسة في كل المواد على أساس الاستفادة مما يقع تحت أنظار التلاميذ وتثير اهتمامهم وتشويقهم .

حمل المعلمين على انتخاب مسائل الحساب والهندسة ومواضيع الإنشاء والمحادثة . . على الدوام « مما يجري في البيئة التي تقوم فيها المدرسة ويعيش فيها التلاميذ » .

تقرير مناهج دروس الجغرافيا على أساس البدء من البيئة ـ الشارع ، والقرية أو المدينة ـ التي تقوم فيها المدرسة .

السير على خطة مماثلة لذلك في دروس الأشياء وحتى في دروس التاريخ . وفضلاً عن ذلك كله ، تخصيص بعض الساعات الاسبوعية لدراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية في المدارس الابتدائية ، وفي المدارس الثانوية .

وعلى كل حال ، يجب أن يُعلم علم اليقين بأن ما قاله الأستاذ القباني حول اختلاف البيئة وتطلباتها لا يبرر عدم الأخذ بمبدأ « توحيد النظم والمناهج الأساسية » في مختلف البلاد العربية .

ولزيادة التأكيد على هذه القضية أرى أن أنقل فيما يلي بعض الفقرات من أحد التقارير التي كنت قدمتها لوزارة المعارف في الجمهورية السورية سنة ١٩٤٤ .

وقد قلت ، بين ما قلته في التقرير المذكور :

« يقول البعض أن التدريس لا يجوز أن يكون في بيروت مثلاً ـ كما هو في القاهرة أو في بغداد ، أو في دمشق ، أو في مكة . وأنا أؤيد هذا القول ، ولكني أوسع حدوده قائلاً : إن التدريس يجب أن يختلف حتى بين القاهرة وحلوان ، وبين بيروت وجزين ، بين دمشق وبلودان ، بين بغداد وأبي الخصيب ، بين القدس وبئر السبع . . أيضاً ولكن مع كل ذلك يجب أن يكون هناك وحدة عامة في الأسس والاتجاهات تشمل جميع هذه المدن وجميع هذه الأقطار .

« وليس من العسير ايجاد هذه « الوحدة العامة » دون الاخلال بشيء من التنوع المبحوث عنه

« ولتوضيح رأيي في هذه القضية اذكر مثالاً من الدروس الجغرافية : لنفرض أننا وضعنا قاعدة عامة ، وقررنا خطة أساسية لتنظيم هذه الدروس ، فقلنا : البدء من المحيط الذي يعيش فيه الطالب ، وبين آخر من القرية أو المدينة التي تقوم فيها

المدرسة ـ درس ما يشاهد فيها وحولها من العوارض الأرضية والأحوال الجوية والأعمال البشرية والحركات الاقتصادية ـ ثم الانتقال بالتدريج إلى القرى والمدن المجاورة ثم إلى مركز الوحدة الإدارية ثم إلى عاصمة القطر . . وبعد درس القطر الانتقال إلى الأقطار العربية الأخرى وإلى البلاد المجاورة حسب علاقاتها الاقتصادية وأهميتها العالمية . . بديهي أن هذه القاعدة العامة ، تفرض على معلم القاهرة أن يسير في دروسه على خطة تختلف لا عن الخطة التي يسير عليها معلم بيروت أو دمشق أو بغداد فحسب ، بل حتى عن تلك التي يسير عليها معلم حلوان ودمنهور وأسوان أيضاً . كما تفرض على معلم دمشق أن يسلك في دروسه مسلكاً يختلف عن مسالك معلمي بيروت وبغداد وروما وبلودان .

« بهذه الصورة تتكيف الدروس بمقتضيات المحيط على الدوام ، وتأخذ أشكالاً مختلفة جداً من غير أن تخرج عن نطاق الخطة العامة المرسومة ـ من غير أن تخالف القاعدة العامة الموضوعة » .

ويلاحظ من ذلك أني عندما دعوت إلى توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة لم أهمل أمر البيئات المحلية ، بل أشرت إلى الطرائق التي يجب أن يضمن بها التأليف بين « تطلبات البيئة » وبين « ضرورات الوحدة » .

٦ ـ وفي نهاية المحاضرة الأخيرة ، يتناول الأستاذ القباني قضية التوحيد وعدم التوحيد ، من ناحية عملية أخرى ، يحاول تفنيد رأي القائلين بأن توحيد نظم التعليم ضروري لتمكين التلاميذ والطلاب من الانتقال من مدرسة قائمة في قطر عربي ، إلى ما يماثلها في قطر عربي آخر ، عند الاقتضاء .

ولكنه في هذا الميدان أيضاً قد حاد عن مناحي الدقة العلمية بصورة غريبة .

لأنه تكلم عن الدراسات الجامعية وتوسع في بحث تعادل الشهادات الثانوية التي تسوّغ القبول في الجامعات ، على الرغم من اختلاف مناهج الدراسة التي تؤدي إلى تلك الشهادات ، ثم زعم أن ما قاله في هذا المضمار ، ينطبق على سائر المدارس أيضاً .

ولكني لا أراني في حاجة إلى البرهنة على أن تطلبات الدراسة الجامعية وإمكانياتها تختلف عن تطلبات الدراسة الثانوية ـ ولا سيما تطلبات الدراسة الابتدائية وإمكانياتها ، اختلافاً كبيراً جداً ، فلا يجوز قياس الدراسة الابتدائية على الدراسة الجامعية ، بوجه من الوجوه .

ولإظهار غرابة البرهنة التي قدّمها لنا الأستاذ في هذه القضية أود أن ألفت

الأنظار إلى نص العبارات التي نقل بها بحثه من الجامعات إلى سائر معاهد التعليم .

وقد قال الأستاذ : « يتبين من هذا كله أن توحيد نظم التعليم والمناهج في مدارس البلاد العربية ليس ضرورياً لتيسير قبول الطلاب في جامعات اقليم عربي غير الاقليم الذي تلقوا به تعليمهم الثانوي . وهو بالأولى ليس ضرورياً لتسهيل تبادل التلاميذ بين مدارس مختلف الأقاليم العربية . فهذا أمر يكفي فيه قليل من المرونة في تنظيم الدراسة بالمدارس . فيوضع التلميذ في الفرقة التي تلائم مستواه العام ، وتكيف دراسته تكييفاً خاصاً ، في أي مادة يختلف مستواه فيها عن مستوى زملائه ، كما يحدث عادة في مدارس البلاد الراقية عند انتقال تلميذ من مدرسة إلى مدرسة أخرى » ( ص ٥٢ ) .

ويلاحظ أن الأستاذ عندما ينتقل الكلام من الجامعات إلى سائر المدارس يقول « بالأولى » .

أفلا يحق لي أن أشبه هذا القول بقول من يزعم أن كل ما يقال عن الدور العلوي من المباني ينطبق على الدور الأرضي منها أيضاً ؟ بل يقول من يدعي أن أحوال حدائق السطوح لا تختلف عن أسس البناء ؟ .

يقول الأستاذ أن الطالب الجامعي يستطيع أن يدرس ويتعلم بنفسه ما كان فاته من مباحث وعلوم خلال دراسته الثانوية ، وأنا أسلم بذلك تماماً ولكني أسأله هل يمكن أن يفعل مثل ذلك تلاميذ المرحلة الاعدادية ، ولا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

يقول الأستاذ ، إن قليلاً من المرونة في تنظيم الدراسة يكفي لتسهيل انتقال التلاميذ من مدرسة إلى مدرسة . ولكني أسأل أي نوع من المرونة يكفي لتلافي الأمر ، إذا كانت مدة الدراسة في قطر خمس سنوات ، وفي قطر آخر ست ، وفي آخر سبع سنوات ؟

أي نوع من المرونة يكفي لتذليل صعوبات الانتقال من مدرسة إلى أخرى ، إذا كانت اللغة الأجنبية المفروضة في أحداها هي الفرنسية وحدها ، وفي الأخرى هي الانكليزية وحدها ، ولا سيما إذا كانت دراسة هذه اللغة تبدأ في احداها من أولى سني الدراسة ، وفي الأخرى من السنة الثالثة ، وفي الأخرى من السنة الخامسة ، ولا تبتديء في غيرها إلا في السنة السابعة ؟

فكيف يجوز لنا أن ننظر إلى شؤون الدراسة الابتدائية بمنظار الدراسات العالية والجامعية ؟

# خـــاتمـــة

يختتم الأستاذ القباني محاضراته بالكلمة الموجزة التالية : « ينبغي أن يكون شعـارنا ، التنوع في إطار من الوحدة » ولكني أقول : إننا الآن أمام تنوع كبير جداً ، لا مبـرر له ولا فائدة منه أبداً ، فجل جهودنا يجب أن توجه نحو « التوحيد » مع التفكير فيما تحتاج إليه من « التنويع المثمر والمفيد » على أسس جديدة غير اقليمية .

فأقول لذلك أن شعارنا يجب أن يكون :

( الوحدة في الأساس ، والتنوع في الفروع ) .

ثم إني أعتقد بأن « الوحدة الثقافية » تفقد مكانتها الأصلية ، إذا اعتبرناها بمنزلة « الإطار » الذي يحيط بلوحة أعمالنا من خارجها .

وأرى من الضـروري أن نعتبرهـا بمنـزلـة الضـوء الـذي ينـير اللوحـة من جميـع الجهات ، أو « الفكرة الموحية » التي تكسبها المعنى والحياة .

**القاهرة في ١٩٥٨/١٢/٢٧**

# ذيـــل

إن توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية ، لا يستوجب انقطاع العلاقة بين المدرسة والحياة . لتبيان رأيي في هذا الأمر ، انقل فيها يلي مقدمة التقرير الذي كنت قدمته لوزارة المعارف السورية ، سنة ١٩٤٤ تحت العنوان التالي :

## تنويع المدارس وتكييف المناهج

إن الحكومات تنزع ـ عادة ـ في تشكيلات معاهدها التعليمية إلى « توحيد المناهج » من جهة ، وإلى « تنويعها » من جهة أخرى ، لأن مبدأ « وحدة التربية والتعليم » يتطلب توحيد المناهج ، وأما مبدأ مراعاة الحاجات المختلفة فيستلزم « تنويع التعليم » .

فيترتب على الحكومات أن تجد أحسن السبل للمؤالفة والموازنة بين هذين المبدأين : إلى أي حد يجب أن توحد المناهج ؟ وإلى أي مدى يجب أن تنوع المدارس ؟ ماذا يجب أن تكون حصة كل من « التوحيد » و « التنويع » في كل درجة من درجات التعليم وكل مرحلة من مراحله ؟

هذه من أهم المسائل التي شغلت بال رجال التربية والتعليم في جميع البلاد .

من المعلوم أن احتياجات الأفراد في المجتمعات الحالية لم تبق بسيطة ، كما كانت في المجتمعات البدائية ، وفي القرون السالفة ؛ بل أنها أصبحت شديدة التنوّع ، وكثيرة التشابك ، وسريعة التحول . . فماذا يجب أن يفعل رجال المعارف لتنظيم

المعاهد التعليمية وفق ما تقتضيه هذه الاحتياجات المتنوعة ، وعلى الرغم من تشابكها الشديد وتحولها المستمر ؟

إن مهنة الفرد لا تتعين الآن بمهنة الأب ، كما كان يجري ذلك قبلاً . بل كثيراً ما يدفع الآباء أولادهم إلى مهن جديدة بالنسبة إلى أسرهم ، وكثيراً ما يختار أولاد الأسرة الواحدة مهناً مختلفة ، وكثيراً ما يبقى الطفل والشاب حائراً ، وتبقى أسرته مترددة ، بين مهن عديدة مدة من الزمن .

إن سبل الحياة متشعبة جداً ، وتشعب هذه السبل لا يتم دفعة واحدة ، بل إنما يحدث شيئاً فشيئاً ، ويتكرر كثيراً ، وبتوالي مدة طويلة .

فماذا يجب أن يعمل رجال المعارف لتأسيس المدارس على أنماط تستطيع معها أن تقابل جميع احتياجات المجتمع،وبين كل هذه الشروط المعضلة ؟ .

إن الطرائق التي يمكن سلوكها للوصول إلى هذا الغرض تنقسم إلى ثلاثة أنواع أساسية :

أ ـ تنويع المدارس : بتأسيس مدارس من أنواع مختلفة ، ووضع منهاج خاص بكل نوع منها على حدة .

ب ـ تفريع المدارس : بفتح فروع عديدة في المدرسة الواحدة ، ووضع منهاج خاص بكل فرع ، بجانب المنهاج العام الذي يشمل جميع الفروع .

ج ـ تكييف المناهج : بوضع منهاج أساسي عام ، على أن يكون متصفاً بمرونة كافية تفسح مجالاً لتكييفه حسب ما تقتضيه الحالات الخاصة والحاجات المحلية .

يمكن اختيار إحدى هذه الطرق بمفردها ، ويمكن الجمع بين الاثنتين والثلاث منها : على أن تترافق أو تتعاقب هذه الطرق تحت شروط معينة وفق نظام مقرر . لا يمكن ترجيح إحدى هذه الطرق على غيرها بصورة مطلقة ، لأن كلاً منها قد يرجح على غيره في بعض الأحوال والظروف ، وفي بعض الأمكنة والأزمنة . ومع هذا نستطيع أن نقول ـ بوجه عام ـ أن الحاجة إلى التنويع تزداد كلما ارتفعت درجات المدارس وتقدمت مراحل التعليم .

إن الحاجة إلى معاهد تعليمية متنوعة مع فروع وأقسام عديدة ومناهج خاصة بكل نوع وبكل فرع على حدة ، تكون كبيرة جداً في التعليم العالي ، وتكون أقل منها في التعليم الثانوي ، وأقل منها بدرجات في التعليم الابتدائي ، ذلك لأن الدراسة الابتدائية هي مرحلة التعليم العام ، مرحلة تعليم الأمور التي لا يستغني عنها أحد ،

مهما كان نوع المهنة التي سينتهي إليها فيما بعد . فلا مجال ولا لزوم إلى التنويع في هذه المرحلة من الدراسة .

ولكن بعد ذلك يأتي العمر الذي يبدأ فيه « الاستعداد » إلى المهن المختلفة ، وتتشعب فيه سبل الحياة ، فيصبح من الضروري عندئذ تنويع سبل الدراسة بصورة متوازية مع تشعب سبل الحياة .

إن الدراسة الابتدائية تكون عامة تماماً ، ولكن الدراسة المتوسطة والثانوية يجب أن تكون ذات أنواع وفروع وشعب ، وهذه الأنواع والفروع والشعب يجب أن تطرّد وتزداد في الدراسات العالية بوجه خاص .

يظهر من كل ما تقدم أن « تنوع المدارس » ضروري في أسنان التحصيل الثانوي ، ولكنه غير ضروري قبل ذلك ، فمن الممكن - بل من اللازم - جعل الدراسة الابتدائية « موحدة » بكل معنى الكلمة ، وتنظيم هذه الدراسة وفق منهاج أساسي عام .

قلنا أن الدراسة الابتدائية يجب أن تسير على منهاج أساسي عام . ولكننا نرى أن نصرح في الوقت نفسه بأننا لم نقصد بقولنا هذا « أن التدريس يجب أن يكون متشابهاً في جميع المدارس الابتدائية ، وأن جميع هذه المدارس يجب أن تدرس نفس المواضيع على ترتيب واحد » . لأننا نعتقد أن « المنهاج الأساسي العام » الذي يوضع للمدارس الابتدائية يجب أن يكون مرناً جداً ، ليتكيف حسب حاجات المدن والقرى من جهة وحاجات البنين والبنات من جهة أخرى . فالتدريس يجب أن يختلف نوعاً ما من مدرسة إلى مدرسة ، ولكن هذا الاختلاف يجب أن يكون من نوع « التكيف » حسب الحاجات والبيئات ، لا من قبيل « التنوع » من حيث الأساس .

إن مبدأ « انطباق التدريسات على أحوال البيئة وحاجاتها » لا يتطلب وضع منهاج خاص بكل نوع من أنواع البيئات . بل يتطلب في الدرجة الأولى السير على « طريقة تدريس فعالة » تنزع إلى الاستفادة من البيئة بمقياس واسع ، وتجعل الدروس متلائمة مع أحوال البيئة وحاجاتها على الدوام . فإن انطباع التعليم « بالطابع الريفي » مثلاً لا يستلزم وجود اختلاف جوهري في عدد ساعات الدروس وأنواع الدروس ، بل يتطلب وجود « اتجاه عام » نحو « مقتضيات الحياة الريفية » في كل الدروس ؛ وبتعبير آخر ، أن ذلك يتطلب من جميع الدروس أن تتشبع بالروح الريفية في كل الأحوال .

مثلاً : إذا فكرنا في دروس الحساب - بالنسبة إلى القرى والمدن ، يجب أن نلاحظ أولاً أن المهم في هذا الأمر ليس عدد الساعات المخصصة ، ولا مفردات المواد المقررة ، بل هو أنواع الأمثلة والمسائل التي تستند إليها هذه الدروس وتستمد قوتها

منها . فلا شك في أن أولاد القرى يحتاجون إلى تعلم الحساب ـ مثل أولاد المدن . فيترتب على مدرسة القرية أن تعلم الأعمال الأربعة وشيئاً من حسابات الكسور والمقاييس ـ مثل مدرسة المدينة ـ غير أن أمثلة هذه الأعمال وتمارين هذه الحسابات يجب أن تكون مستمدة ومنتخبة من حياة القرية في المدرسة الأولى ومن حياة المدينة في المدرسة الثانية .

من الطبيعي أن اتباع هذه الخطة التربوية في تعليم الحساب يحدث فرقاً واضحاً بين تدريسات المدرستين ، ولو لم يكن بينهما اختلاف في عدد الساعات المخصصة للحساب وفي مفردات الحساب .

فإذا قررت وزارة المعارف منهاج دروس الحساب في المدارس الابتدائية والأولية مع ملاحظة هذه النقطة الجوهرية ، وأدخلت في التنبيهات والتعليمات التي يجب أن تصدر بها مفردات الدروس « قاعدة أساسية » تحتم على المعلمين « انتخاب أمثلة جميع التمارين من الأمور المألوفة لدى الأطفال ، أو الدارجة في البيوت والأسواق وفي محيط المدرسة » بوجه عام ، تكون قد وضعت منهاجاً أساسياً يلائم القرى والمدن في وقت واحد ، ويتكيف في كل مدرسة حسب ما تقتضيها أحوالها العامة وبيئتها الخاصة .

يظهر من ذلك أن طرائق التعليم يجب أن تكون موضع العناية والاهتمام أكثر من مناهج التدريس في هذا المضمار .

وكذلك الأمر في دروس الإنشاء ودروس الأشياء وفي الأشغال اليدوية ، وفي سائر مواد الدراسة بوجه عام . إن التلاميذ يجب أن يتعلموا الإنشاء ويتمرنوا على التعبير عما في ضمائرهم شفهياً وكتابياً ، سواء أكانوا من أبناء المدن أو من أولاد الأرياف . غير أن أصول التدريس السليمة تقضي بانتخاب مواضيع الإنشاء من الأمور التي تعرض للتلاميذ في حياتهم الاعتيادية ، وتحظر اختيار المواضيع التي لا تحرك ولعهم الطبيعي ولا تستوحي ملاحظاتهم اليومية ، ولا تلائم ما يفكرون به عادة وما يحتاجون إليه فعلاً ، وإذا تقرر ذلك في المناهج ، وحتم على المعلمين مراعاة هذا المبدأ الأساسي في تعليم الإنشاء اختلفت دروس الإنشاء في المدن عما هي في الأرياف ، ولو لم تختلف نصوص المنهاج .

إن دروس الأشياء أيضاً مما يحتاج إليه أولاد المدن والأرياف على حد سواء . ومن المعلوم أن الغرض الأصلي منها هو حمل التلاميذ على ملاحظة أوصاف الأشياء التي يشاهدونها لتعويدهم على الدقة في الملاحظة والمقارنة . وأصول التدريس السليمة تحتم على المعلمين أن يلفتوا أنظار التلاميذ على الدوام إلى الأشياء التي تحيط بهم ، والحوادث التي تحدث حولهم . وإذا قرر المنهاج العام فيما قرر ، من المواد « مشاهدات

في الحقول الزراعية ، ومحادثات في الحوادث الطبيعية ، حسب الموسم والموقع ـ تدقيق الطبيعة في المزارع والبساتين ومشاهدة الأعمال الزراعية التي تجري فيها ـ أبحاث عن الحيوانات المألوفة والصنائع الشائعة والأشياء المستعملة » فإن تطبيق هذا المنهاج ـ وفقاً لما تقتضيه أصول التدريس السليمة ـ يولد فروقاً بارزة بين دروس مدارس القرى ومدارس المدن ، حتى بين دروس القرى المختلفة أو دروس المدن المختلفة .

إن ما قلناه عن دروس الحساب والإنشاء والعلوم يصح تماماً في الأشغال اليدوية أيضاً ، لأن الغرض الأصلي من هذه الأشغال اليدوية لم يكن تعليم عمل من الأعمال لذاته ؛ بل إنما هو تمرين أيدي التلاميذ على العمل ، والحيلولة دون تباعدهم عن العمل اليدوي ، واستخفافهم به واشمئزازهم منه ؛ ولا حاجة إلى القول أن أنواع الأشغال اليدوية التي تضمن هذه الغاية بأحسن الصور وأسهلها تختلف من بيئة ألى بيئة اختلافاً كبيراً . فعلى المدرسة أن تكيف دروس الأشغال اليدوية حسب أحوال المحيط ومساعداته . فعلى وزارة المعارف أن تجعل منهاج هذه الأشغال مرناً جداً ، لكي يسهل هذا التكيف تسهيلاً كبيراً .

إن كل ذلك يدل دلالة صريحة على أن تقرير « منهاج أساسي » للمدارس الأولية في القرى والمدن لا يجعل الدروس متشابهة في جميع تفاصيلها ، ولا يحول دون تكيفها حسب ما تقتضيه أحوال البيئة وحاجاتها ، على أن يكون المنهاج ذا مرونة كافية ، وعلى أن تجري التدريسات وفق الطرق الفعالة التي تستمد قوتها من أحوال المحيط وتستعين بأمور المحيط على الدوام .

ولا أراني في حاجة إلى القول : أن كل ما جاء في الفقرات الآنفة الذكر ينطبق تمام الانطباق على قضايا المناهج في مختلف الأقطار العربية على حد سواء .

# الاستقلالُ الثقافي(*)

(*) محاضرة ألقيت في مدرج الجامعة السورية بدمشق في ١٩ كانون الأول / ديسمبر ١٩٤٤ ونشرت ، بين مجموعة مقالات ، في كتابي : آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ( القاهرة : مطبعة الاعتماد ، ١٩٥١ ) ، نعيد نشرها هنا ، لنفاد هذا الكتاب .

- ١ -

منذ مجيئي إلى هذه العاصمة ، طلب إليّ كثير من الأصدقاء ، عدة مرات ، أن ألقي بعض المحاضرات ، لإطلاع الرأي العام على النقائص والمساوىء التي لاحظتها في معارف هذه البلاد ، وعلى المشاريع التي وضعتها لإصلاح تلك النقائص وإزالة تلك المساوىء .

غير أني امتنعت عن تلبية هذه الطلبات ؛ ولم أشأ أن أتكلم في المحافل العامة حتى هذا اليوم .

وذلك لأني جئت إلى هنا للقيام بمهمة رسمية ، هي درس أحوال المعارف ووضع المشاريع اللازمة لاصلاحها . فكان عليّ أن أقدم اقتراحاتي إلى الحكومة التي ألقت على عاتقي هذه المهمة ، وأن أترك لها المجال اللازم لدرس هذه المشاريع وتقرير ما يجب عمله في شأنها . وما كان يسوغ لي - والحالة هذه - أن أقوم بعمل ، قد يظهر بمظهر الدعاية لترويج الآراء التي عرضتها ، والسياسة التي رسمتها لإصلاح المعارف في هذه البلاد .

ولهذا السبب رأيت أن لا أتكلم في المحافل العامة ؛ وحافظت على خطتي هذه ، حتى عندما اطلعت على الدعايات التي عمد إليها الفرنسيون ، لإثارة آراء المنورين على اقتراحاتي ، ومشاريعي .

وأما الآن . . فقد تبدلت الأوضاع تماماً : لأن الحكومة قد تبنت المشاريع الاصلاحية التي كنت وضعتها ، والخطط الأساسية التي كنت رسمتها لمعارف البلاد ،

ورفعت إلى المجلس النيابي مشروع القانون الذي كنت هيأته لتنفيذ تلك المشاريع الاصلاحية ، عملاً بتلك الخطط السياسية ، والمجلس النيابي شارك رأي الحكومة في هذا المضمار ، وأقر القانون بحماسة واندفاع .

وقد أصبحت ـ بهذه الصورة ـ المشاريع التي كنت وضعتها مشاريع الحكومة السورية نفسها ، والسياسة التي كنت رسمتها سياسة الحكومة السورية بذاتها ، بناء على قرار المجلس النيابي الذي يمثل الشعب السوري بأجمعه .

ولذلك ، أصبح من حقي ، بل من واجبي ، أن أشرح أسس هذه المشاريع ، ومرامي هذه السياسة إلى الرأي العام المنور ، بشيء من التفصيل ، مع ذكر الأسباب الموجبة لها ، والفوائد المتوخاة منها .

ولذلك دعوتكم إلى هذه القاعة ، ووقفت أمامكم على هذا المنبر ، لأداء الواجب الذي ذكرته الآن .

إن موقفي هذا ، يبعث في نفسي ، بعض الذكريات التي تعود إلى ما قبل ربع قرن تقريباً .

فإني أتذكر الآن ، آخر المحاضرات التي كنت ألقيتها في هذه العاصمة ، في مكان قريب من هذا المكان . . كان ذلك ، بعد إعلان استقلال سوريا « بحدودها الطبيعية ، من جبال طوروس حتى رفح » حسب نص القرار الذي أعلنه المؤتمر السوري العام ، في اليوم الثامن من آذار سنة ١٩٢٠ .

كنت جمعت المدرسين والمعلمين في قاعة المعهد القائم على ضفة بردى اليمنى ، وألقيت عليهم محاضرة طويلة ، تحوم حول الاستقلال . شرحت لهم خلالها ، الخطط التي يجب أن يسيروا عليها لتفهيم التلاميذ معنى الاستقلال ، والوسائل التي يجب أن يتوسلوا بها لأجل أن يغرسوا في نفوس الناشئة حب الاستقلال ، كما أني أوضحت لهم الطرائق التي يجب أن يتبعوها لتفهيم الطلاب الواجبات التي تترتب على أبناء الوطن لإدامة الاستقلال .

وكانت تلك المحاضرة ، آخر المحاضرات التي ألقيتها في هذه المدينة ، بل في هذه البلاد .

كلكم تعرفون ماذا حدث بعد ذلك :

لقد زحفت القوة الغاشمة ، وقضت على ذلك الاستقلال . واحتلت البلاد ، من أولها إلى آخرها ، وأخذت تسيطر على مقدراتها تحت ستار الانتداب .

ولكن الشعب السوري لم يرضخ لهذه السيطرة . بل أنه أخذ يثور عليها ، كلما وجد إلى ذلك سبيلا . وواصل الكفاح في سبيل استعادة الاستقلال ، سنوات بعد سنوات ، إلى أن تمكن ـ أخيراً ـ من الوصول إلى بغيته ، فتخلص من الانتداب ، وأخذ يتنعم مرة أخرى بنعم الاستقلال .

ولكن الحكم الأجنبي الذي كان قد استمر ـ بهذه الصورة ـ مدة طويلة ، ترك في البلاد ، بطبيعة الحال ـ آثاراً عميقة : أنه كان بث كثيراً من البذور الضارة ، وكان غرز كثيراً من الجذور الخانقة . . في مختلف ميادين الحياة . وربما كان أسوأ هذه البذور ، وأخطر تلك الجذور ، هي التي كانت انتشرت وامتدت في أرض الثقافة والمعارف . فكان على سوريا أن تسارع إلى إزالة تلك الآثار السيئة ، وإبادة تلك البذور الضارة ، واجتثاث تلك الجذور الخانقة . . من تربة المعارف الخصبة ، لتضمن خلالها « الاستقلال » في ميدان الثقافة أيضاً .

وكان أقصر السبل إلى ذلك سَنّ قانون جديد ، يلغي في حملة واحدة جميع نظم المعارف الموضوعة في عهد الانتداب ؛ ويقرر الأسس التي يجب أن يبنى عليها صرح المعارف الجديد .

إن قانون المعارف العام ، إنما وضع لهذا الغرض ، وتنفيذاً لهذه السياسة .

وأستطيع أن أقول : أنه بمثابة « صك الاستقلال الثقافي » في هذه البلاد .

وأنا أشكر النواب المحترمين الذين وافقوا على هذه الحملة الاصلاحية الجذرية . . . وأشعر باغتباط عظيم ، لأنه قُدّر لي أن أكون من المساهمين في هذه الحركة الاستقلالية المباركة . بعد أن كنت اضطررت إلى مغادرة البلاد ، عند زوال الاستقلال الأول .

نعم ، أيها السادة ، إن قانون المعارف العام الذي صدر من المجلس النيابي أخيراً ، لهو بمثابة « صك الاستقلال الثقافي » بكل معنى الكلمة .

لأن النظم السابقة ـ الباقية من عهد الانتداب ـ كانت قد وضعت معارف البلاد تحت احتكار النظم الفرنسية احتكاراً تاماً ، وجعلت الثقافة في هذه البلاد خاضعة للثقافة الفرنسية خضوعاً مطلقاً .

وأما قانون المعارف العام الجديد ، فقد تضمن ـ قبل كل شيء وأكثر من كل شيء ـ الاحكام التي تكفل تخليص المعارف السورية وثقافتها من ذلك الاحتكار وتلك السيطرة .

ولهذا السبب قلت : إن القانون المذكور يقوم مقام « صك الاستقلال الثقافي » في هذه البلاد .

ولكني أرى من الضروري أن أوضح ـ في الوقت نفسه ـ ما أقصده من تعبير « الاستقلال الثقافي » ، لكي لا أدع مجالاً لإساءة تفسير هذا التعبير :

كلكم تعلمون أن الاستقلال لا يعني كراهية الأجنبي ، ولا يتضمن قطع العلائق مع الأجانب . بل إنما يعني تنظيم شؤون البلاد وتوجيه سياستها حسب ما تقتضيه مصالح الأمة ، لا حسب ما يطلبه أو يفرضه الأجنبي ، خدمة لمصالحه الخاصة .

والاستقلال الثقافي ، لا يختلف عن ذلك في هذا المضمار : إنه لا يعني كراهية الثقافات الأجنبية ، ولا يتضمن قطع العلائق مع الثقافات الأخرى ، إنما يعني ثقافة البلاد وتوجيهها حسب ما تقتضيه مصالح الأمة ونزعاتها الخاصة ، لا حسب ما يطلبه أو يفرضه الأجنبي ، خدمة لمصالحه ومصالح ثقافته(٤) .

إذ من المعلوم أن الدول المستعمرة ، كثيراً ما تسعى لنشر ثقافتها في بعض البلاد ، بغية تقوية نفوذها السياسي فيها . ولدينا شواهد تاريخية عديدة ، على أن النفوذ الثقافي كثيراً ما يكون مقدمة للنفوذ السياسي ، كما أن السيطرة السياسية ، كثيراً ما تسعى لترسيخ أقدامها ، عن طريق تقوية السيطرة الثقافية .

والاستقلال الثقافي ، إنما يعني التخلص من أمثال هذه السيطرات الأجنبية ، ولا يرمي إلى الاستغناء عن ثمار الثقافات الأجنبية .

ولذلك ؛ عندما انتقدت خضوع معارف البلاد لاحتكار الثقافة الفرنسية والنظم

---

(٤) إن رأيي في هذه القضية يتجلى بوضوح تام ، من الأهداف التي عينتها للهيئة الفنية ، أي لجنة التربية والتعليم ، والشروط التي وضعتها لتكوين الهيئة المذكورة ، في « نظام تشكيلات وزارة المعارف » . وقد قلت في الفقرة ( د ) من المادة السادسة والعشرين من النظام المذكور ، عند سرد وتعداد مهام اللجنة المذكورة :

«جمع المعلومات اللازمة عن تشكيلات المعارف وتيارات التربية والتعليم ، في مختلف أنحاء العالم ، لضمان استفادة البلاد منها » .

كما قلت ، في المادة الثلاثين من النظام : « يجب أن يكون في اللجنة اختصاصي في كل فرع من فروع العلوم الأساسية ، وضليع في كل لغة من لغات الثقافة العالمية ، لضمان استفادة اللجنة من أهم النشرات الثقافية والتربوية التي تصدر في مختلف البلاد الأوروبية والأمريكية » .

وبديهي ، أن الغاية القصوى من ذلك ، كانت : عدم ابقاء نظم التربية والتعليم في الأقطار العربية ، تحت سيطرة واحتكار نظام من النظم الافرنسية ، أو الانكليزية ، أو الأمريكية . . . واستكمال الوسائل اللازمة لاختيار الأحسن والأوفق مما عند كل أمة من الأمم الراقية الأوروبية والأمريكية .

الفرنسية ، ورسمت الخطط اللازمة لتخليص المعارف السورية من قيود الاحتكار، لم أقصد بذلك قطع العلائق مع الثقافة الفرنسية والاستغناء عن ثمار الثقافة المذكورة . . بل إنما قصدت جعل المعارف السورية حرة في تنظيم شؤونها ، لتقتبس ما يلائمها من النظم الفرنسية والثقافة الفرنسية ، دون أن تحرم نفسها من ثمار النظم والثقافات العالمية الاخرى .

إني لم اختط الخطط المذكورة معاداة للنظم الفرنسية ، إنما اختططتها لاعتقادي بأن تلك النظم لا تلائم حاجات هذه البلاد ، وتحول دون تقدم معارفها وثقافتها تقدماً مطرداً وسوياً .

إني أود أن أعلن هذه الحقيقة من فوق هذا المنبر ، ليعلمها الجميع .

ذلك لأنني كثيراً ما لاحظت أن البعض يتوهمون بأنني أكره النظم الفرنسية ، وأعادي الثقافة الفرنسية ؛ والبعض يتمادون في طريق التوهم إلى حد الظن بأني أفعل ذلك محاباة للثقافة الانكلوسكسونية وترويجاً للنظم الامريكية . كما اني لاحظت أحياناً أن البعض يؤيدونني تحت تأثير هذا الوهم ، في حين أن البعض الآخر يعارضني بناء على هذا الوهم .

وأما أنا ، فأرى أن أصرح بأن كلا الفريقين على خطأ عظيم في هذا الأمر ، فإني لم أكن في يوم من الأيام ، لا من الداعين ولا من المعادين لثقافة من الثقافات في حد ذاتها ، أو لنظام من النظم في حد ذاته .

إنما أنا كنت ـ ولا أزال ـ أقول : إنه يوجد في كل ثقافة من الثقافات العالمية ـ وفي كل نظام من نظم معارف الأمم الكبيرة ـ بعض العناصر المفيدة لنا وبعض العناصر الضارة بنا ؛ بعض الأمور الموافقة لحاجاتنا وبعض الأمور المخالفة لطبائعنا . فيترتب علينا أن نقتبس من كل واحدة منها ما يفيدنا وما يساعدنا على النهوض والتقدم ، دون أن نتقيد باحداها على وجه الانحصار .

صحيح ، إنني انتقدت في تقاريري بشدة ، النظم التي وضعها الفرنسيون في هذه البلاد . ولكني ـ أرجو أن لا يغرب عن بال أحد ـ بأنني ، عندما كنت في العراق ، انتقدت بشدة أيضاً الاقتراحات التي كانت قدمتها لجنة بول مونرو الأمريكية لإصلاح المعارف هناك .

وأستطيع أن أؤكد بأن الانتقادات التي كنت وجهتها إلى تلك المقترحات في العراق ، لم تكن قط أقل عنفاً من التي وجهتها إلى النظم القائمة هنا .

إن الرسائل العديدة التي كنت كتبتها رداً على تقرير لجنة مونرو المذكورة ، كانت

نشرت في حينها في جميع الجرائد العراقية . وقد جمعت بعد ذلك في كتاب خاص ، يستطيع أن يراجعه كل من يريد التأكد من الأمر .

ويجدر بي أن أذكر في هذا المقام ، أن عدة مجلات أفرنسية كانت نشرت أخبار تلك الانتقادات ، وأغدقت عليّ كثيراً من كلمات المدح والإطراء ، حتى أن أحداها كانت أصدرت رسالة خاصة عن هذا الموضوع .

واسمحوا لي أن أذكر بوجه خاص ، أن إحدى المقالات التي نشرت في باريس وفي بيروت عندئذ كانت تحمل توقيع « غبريال بونور » مدير المعارف لدى المفوضية في سوريا ولبنان ! .

عندما أقدمت على تلك الحملة الانتقادية ببغداد ، راح جماعة من الكتاب هناك يتهمونني بمعاداة النظم الانكلو ـ أمريكية وبمحاباة النظم اللاتينية .

أفليس من الغريب أن يقوم الآن ، هنا ، جماعة من الشبان يتهمونني بعكس ذلك ، بمعاداة النظم الفرنسية ومحاباة النظم الانكلو ـ أمريكية ؟

إني أعتقد أن مقابلة هاتين التهمتين المتناقضتين بعضهما ببعض تكفي للبرهنة على بعدهما عن الحقيقة والواقع ، برهنة قاطعة .

إني أعلن مرة أخرى : بأنني لا أعادي ولا أحابي ثقافة من الثقافات أو نظاماً من النظم ، إنما « أعارض الاستسلام والخضوع إلى النظم الانكلو ـ أمريكية والنظم الفرنكو ـ لاتينية » على حد سواء .

وإذا ما عارضت الأولى في العراق والثانية في سوريا ، فإنما فعلت ذلك ، لغاية واحدة ، هي إيجاد نظم تعليمية خاصة بالبلاد العربية ، وتكوين ثقافة مشتركة بين جميع الأقطار العربية .

إني أعرف أن الموقف الذي أقفه تجاه هاتين الثقافتين ، لا يروق للكثيرين من المثقفين في هذه البلاد . لأنهم يكثرون الكلام عن الثقافتين الانكلوساكسونية والفرانكولاتينية ، ويتساءلون على الدوام : أيتهما أرقى ؟ أيتهما أكمل ؟

وأما أنا ، فلا أود أن أشغل ذهني بمثل هذه المسائل . لأني أعتقد أن المهم بالنسبة إلينا ، لم يكن « معرفة الأرقى والأكمل » بل هو « معرفة الأصلح والأنسب » كما أعتقد أن الأرقى والأكمل في أمور التربية والثقافة ، قلما يكون الأصلح والأنسب للاقتباس والاتباع .

إن كلامي هذا ، قد يبدو غريباً في الوهلة الأولى ، غير أن هذا الاستغراب

يزول بسرعة ، عند التأمل في الأمر تأملاً جدياً .

فاسمحوا لي بأن أقص عليكم ، بهذه الوسيلة ، إحدى مشاهداتي وملاحظاتي القديمة :

عندما كنت معلماً للعلوم الطبيعية في إحدى ولايات البلقان التي أصبحت الآن جزءاً من بلاد اليونان ، كنت أكثر من التجوال في الربى والوديان ، والحقول والبساتين ، بغية درس الحيوانات والنباتات وجمع نماذج الحشائش والحشرات . وقد ذهبت مرة خلال هذه الجولات ، إلى مزرعة رجل من رجال المعارف هناك . وعندما رأيت آلات الحرث البدائية المستعملة فيها ، اقترحت على صاحب المزرعة أن يجلب الآلات الزراعية الحديثة ؛ وقلت له ـ بنزوة الشاب الذي ينتهز الفرص لتطبيق ما لديه من معلومات : لا يجوز لك أن تستمر على الزراعة بهذه الأساليب القديمة والوسائط البدائية ، وأنت من رجال المعارف في هذه البلاد .

ابتسم الرجل من كلامي هذا ابتسامة ساخرة وقال : لقد جربت ذلك يا سيدي ، جربته فعلاً . غير أني ندمت على ما فعلت وعدلت عنه تماماً .

قال ذلك بأداء التحسر والتألم . وأخذ يسير معي ، نحو سقيفة كبيرة . . وهناك أراني المكائن الضخمة المهملة والمهجورة منذ مدة ، قائلاً :

ـ ها هي المكائن التي جلبتها ، وخسرت من أجلها خسائر فادحة .

وفهمت عندئذ ما كان حدث ،بكل وضوح وجلاء : قرر الرجل أن يزود مزرعته بالمكائن الزراعية الحديثة ، وراجع لأجل ذلك مفتش الزراعة ، راجياً منه التوسط لجلب المكائن اللازمة . والمفتش الذي كان ـ مثلي ـ حديث التخرج من المدرسة ، أخذ يبحث في الكتب والفهارس التي بين يديه ، عن أرقى المكائن وأكملها ؛ ولما عثر على ضالته المنشودة ـ في الكتب والفهارس المذكورة ـ أسرع إلى جلب المكائن التي اختارها ، دون أن يفكر فيما إذا كانت الخيول الموجودة في البلاد تستطيع أن تجرها ، وأن تتحمل اثقالها . إذ من المعلوم أنه يوجد في أوروبا أجناس خاصة من الخيول ، تمتاز بقوة العضلات وقدرة الجر . فتستطيع أن تجر أضعاف ما تستطيع أن تجره أقوى الخيول الموجودة في هذه البلاد .

وأظن أنكم تستطيعون أن تتصوروا بسهولة ، ماذا حدث بعد ذلك : وصلت المكائن الفخمة ، وبدأت المحاولات لأجل استعمالها . وأدت هذه المحاولات إلى موت حصان واحد . ثم ثان ، ثم ثالث . . . وعندما رأى صاحب المزرعة هذه النتائج الأليمة ، أدرك أنه من الخير له أن يوقف الخسارة عند حدها ، فترك المكائن جانباً .

ورجع إلى آلاته القديمة ، وصار يصم آذانه عن كل ما يقال عن الزراعة الحديثة !

وهكذا ، إن تقصير الخبير الزراعي في بحث القضية من جميع وجوهها المختلفة ، وعدم تفكيره في الأحوال المحلية ، أدى إلى أضرار عديدة . فإنه أوقع بصاحب المزرعة خسائر فادحة ، وفضلاً عن ذلك أساء إلى سمعة الزراعة الحديثة ، وصار سبباً لتأخر الإصلاح الزراعي في تلك الجهات سنوات طويلة . فقد استمرت الزراعة هناك تعتمد على الآلات القديمة ، إلى أن يأتي أناس يجمعون بين العلم النظري وبين التفكير العملي ، فيجلبون مكائن صغيرة ، متناسبة مع قوة الخيول الموجودة ، وإن كانت دون ماكينات المفتش بكثير ، من حيث الرقي والكمال والحداثة !

إن هذه الملاحظة أثّرت في نفسي تأثيراً عميقاً ، وزودتني بدرس ثمين ، استفدت منه طول حياتي ، في جميع أعمالي الانشائية والاصلاحية ، استفادة كبيرة جداً .

إذا كان . . . عدم الانتباه إلى وجوب « الملاءمة والتكييف » يولد نتائج خطيرة إلى هذا الحد ، حتى في المكائن المادية البسيطة . . . وإذا كان عدم التفكير في الأحوال المحلية يؤدي إلى مثل هذه النتائج السيئة ، حتى في الأعمال الزراعية العادية . . . فماذا تكون هذه النتائج في الأمور الاجتماعية التي تؤلف نوعاً من « المكائن المعنوية » المعقدة إلى أقصى حدود التعقيد ؟ . . وكيف يكون الحال ـ بوجه خاص ـ بالنسبة إلى هذه « المكائن المعنوية الدقيقة » التي نسميها عادة باسم « النظم التعليمية » ؟

ماذا تكون النتائج ، إذا نقلنا هذه النظم من قطر إلى آخر ، ومن أمة إلى أخرى ، دون تفكير شامل وتبصر تام ؟ .

أنا لا أرى لزوماً إلى التوسع في هذه القضية في هذا المقام . فلا أود أن أطيل الحديث إليكم بسرد الأمثلة والشواهد التي أستطيع أن أستقيها من حياة التربية والتعليم نفسها . ولذلك اكتفي بتكرار وتأكيد ما قلته آنفاً : أن الأرقى والأكمل ، قلما يكون الأصلح والأنسب .

هذا ، وفي صدد البحث في صلاحية أو عدم صلاحية نظم التعليم للاقتباس ، أود أن ألفت الأنظار إلى أمرين آخرين ، لا يقلان أهمية عن الذي شرحته آنفاً .

أولاً : يجب أن لا يغرب عن البال ، أن النظام التعليمي في أي بلد من بلدان العالم ، لا يكون « نظاماً قائماً بذاته ، يعمل بمفرده ، مجرداً عن النظم العائلية والقومية السائدة في البيئة التي ينتسب إليها » إنما يكون جزءاً من « مجموعة النظم الاجتماعية »

الخاصة بتلك البيئة وهو يعمل معها ، ويؤثر فيها ، ويتأثر منها على الدوام . ونستطيع أن نقول لذلك ، إن تأثر الناشئة من النظام التعليمي يختلط - عادة - مع تأثرها بالنظم العائلية والأدبية والسياسية والاجتماعية التي ترافق النظام المذكور ، وتشاركه في التأثير .

فإذا نظرنا إلى النظام التعليمي مجرداً عن سائر النظم التي ترافقه ، وحكمنا له أو عليه بالنظر إلى أحوال الشبيبة التي نشأت على ذلك النظام ، نكون قد انحرفنا عن جادة الحقيقة والصواب انحرافاً كبيراً . لأن أحوال الشبيبة لا تكون وليدة النظام التعليمي وحده ، بل تكون حصيلة التفاعل الذي يحدث بين هذا النظام وبين سائر النظم الاجتماعية التي تشاركه في التأثير على الدوام .

ويتبين من ذلك ، « أن النظام التعليمي » القائم في بلد من البلاد ، إذا انتقل إلى بلد آخر ، بما أنه ينتقل بمفرده ، وينفصل عن سائر النظم التي كانت ترافقه في منشأه الأصلي ، لا يمكن أن يعطي نتائج مماثلة للتي يعطيها في بيئته الأصلية ، وهذه النتائج قد تختلف عن تلك اختلافاً كلياً .

هذه حقيقة هامة ، يجب أن تبقى نصب أعيننا ، عندما نتكلم ونتناقش في تفضيل نظم التعليم بعضها على بعض .

ثانياً : يجب أن نلاحظ أن نظم التعليم ، قلما تكون خالية من النواقص والمآخذ ، حتى بالنسبة إلى البلاد التي أوجدتها لأن العادات والتقاليد الموروثة من الماضي ، لا تخلو من التأثير في نظم التعليم ، حتى في البلاد التي تكون أشد استرسالاً في التجديد . ولذلك نجد أن هذه النظم قلما تسلم من انتقاد الناقدين . وهذه الحالة تبلغ أشدها - بوجه خاص - في البلاد التي تكون عريقة في شؤون الثقافة والتعليم ، وغنية بالمعاهد التعليمية التي تتباهى بماض مجيد وعمر طويل .

إن نظرة سريعة إلى الانتقادات الكثيرة والشديدة التي يوجهها رجال الفكر والتربية في تلك البلاد ، إلى النظم التعليمية القائمة فيها ، تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان .

وهذا يزيد الأضرار التي تتولد من « الاقتباس بدون تأمل وتكييف » . لأن هذا الاقتباس قد يؤدي إلى نقل النواقص التي كان يشكو منها ، ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام . وهذه النقائص ، عندما تنتقل إلى بيئة جديدة ، قد تصبح أشد ضرراً بكثير مما كانت في بيئتها الأصلية .

وكثيراً ما يكون شأن المقلدين في هذه الأمور ، شأن الخياط الصيني المشهور

الذي يضرب به الأمثال : يقال أن بحاراً انكليزياً كان قد قضى وقتاً طويلاً في البحار النائية وخلال هذه الأسفار تمزق بنطلونه ،فاضطرأن يرقعه عدة مرات . إلى أن وصل إلى ميناء صيني ، وبحث هناك عن خياط ماهر ، يستطيع أن يخيط له بنطلوناً جديداً ، حسب النموذج الذي يحمله . ودلوه على خياط ماهر ، تعهد أن يخيط له بنطلوناً جديداً ، خلال بضعة أيام ، حسب النموذج تماماً . ذهب البحار إلى حانوت الخياط ، لاستلام البنطلون في اليوم الذي تم الاتفاق عليه ، فوجد أن الخياط كان قد أجاد التقليد كل الاجادة ، وقدم له بنطلوناً طبق الأصل تماماً . . . بما فيه الرقع . . . أيضاً !

ونحن ، عندما نقتبس بعض النظم التعليمية بدون تأمل جدي وتفكير عميق ، كثيراً ما نعمل عمل هذا الخياط المشهور : ونقلد تلك النظم ، مع كل ما فيها من عيوب !

ومما يجب أن لا يغرب عن البال ، أن أمثال هذه العيوب ، قد تكون مصحوبة ـ في منبت النظام الأصلي ـ ببعض العوامل التي تخفف وطأتها وتتلافى أضرارها . . . ولكنها ، في بيئتها الجديدة ، تبقى محرومة من كل هذه العوامل المخففة . . فتزداد عيباً على عيب .

أظن أن كل ما ذكرته آنفاً يبرهن لنا برهنة قطعية ، على أنه لا يجوز لنا أن نقتبس أي نظام تعليمي كان ، بهيئته الأصلية .

بل يجب علينا أن نضع لأنفسنا نظاماً تعليمياً خاصاً ، مستنيرين في ذلك بتجارب جميع الأمم التي سبقتنا في مضمار التقدم والرقي . . دون أن نرتبط بنظام إحدى تلك الأمم على وجه الانحصار .

ولأجل أن ننجح في هذا العمل ، يجب أن نوسع آفاق أبحاثنا إلى أقصى حدود الإمكان . . فندرس نظم التعليم القائمة في مختلف أقطار العالم المتمدين . وتتبع تطور هذه النظم ، ونطلع على تفاصيل الأطوار التي اجتازتها قبل أن تصل إلى حالتها الحاضرة . . وأن نحيط علماً بما يقال فيها ـ إن كان لها أو كان عليها ـ ، في البلاد التي أوجدتها من جهة وفي سائر البلاد من جهة أخرى .

وبهذه الصورة ، وبهذه الصورة وحدها ، نستطيع أن نضع لأنفسنا نظاماً تعليمياً خاصاً بنا ، يأتي موافقاً لحاجاتنا من جهة ، ولمقتضيات فن التربية والتعليم من جهة أخرى .

هذا ما أردت أن أفعله عند تقرير سياسة التعليم في سوريا . وهذا ما أود أن

يفعله كل من يعنى بتنظيم شؤون التربية والتعليم عناية جدية ، في سوريا . . وفي سائر البلاد العربية .

- ٢ -

بعد هذه الإيضاحات العامة ، أود أن أنتقل إلى بعض التفاصيل ، وأستعرض أهم المبادىء التي أقرها ، وأهم التغييرات التي أجراها قانون المعارف العام الجديد .

لا شك في أن أهم هذه المبادىء وهذه التغييرات ، هو حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية .

أنا أعرف أن هذا المبدأ صادف معارضة شديدة ومقاومة عنيفة من بعض البيئات .

لقد ظن المعارضون أن هذه الحركة ارتجاعية ، تبعد البلاد عن الغرب ، وتعزلها عن الحضارة الغربية ، وتؤدي الى انحطاط مستوى الثقافة فيها. وقد حاول هؤلاء أن يبرهنوا على صحة مزاعمهم هذه بالتكلم عن أهمية اللغات الأجنبية وعن ضرورة الاتصال بالثقافات الغربية .

ولكن هذه المزاعم ، لا تقوم على أي أساس صحيح : لأن حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية لا يعني إهمال هذه اللغات في سائر مراحل التعليم . فالبحث عن أهمية اللغات الأجنبية لا يبرهن على أي شيء كان في هذا الموضوع .

إننا لا ندرس في المدارس الابتدائية ـ مثلاً ـ علم الاقتصاد ، فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا العلم ، وأننا نريد أن نحرم البلاد من فوائد علم الاقتصاد ؟

وكذلك ، إننا لا ندرس فن الجراحة في المدارس الثانوية . فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا الفن ، ونضع بيننا وبينه سداً منيعاً ؟!

إن كل مادة تدرس في المدارس لغاية خاصة ، وفي الصفوف التي تستطيع أن تحقق تلك الغاية . وعندما نبحث في الموقع الذي يجب أن نعطيه لكل مادة من المواد ، ولكل علم من العلوم في مناهج الدراسة ، يجب علينا أن نتساءل : أولاً ، ما هي الغاية المتوخاة من تدريس ذلك العلم وتلك المادة ؟ وثانياً : متى ـ في أي مرحلة من مراحل التعليم ، وفي أية سنة من سني الدراسة ـ يجب تدريس ذلك العلم وتلك المادة ، لتحقيق الغاية المذكورة ؟

وعندما نريد أن نقرر الموقع الذي يجب أن نخصصه لتعليم اللغات الأجنبية في مناهج الدراسة ، يترتب علينا أن نسير على خطة مماثلة لذلك ، فنتساءل ، أولاً : ما هي الغاية من تعليم اللغات المذكورة ؟ ونفكر بعد ذلك ، فيما إذا كانت الغاية المذكورة تستوجب تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية .

إن تعليم لغة من اللغات الأجنبية ، يهدف إلى غايتين أساسيتين :

أولاً : غاية عملية . وهي الفوائد المباشرة ، التي تحصل من جراء استعمال اللغة الأجنبية في المعاملات المختلفة ، تكلماً أو كتابة .

ثانياً : غاية ثقافية . وهي الفوائد التي تحصل من تعلم اللغة المذكورة ، عن طريق توسيع المدارك من جهة ، والاستفادة من الكتب الأدبية والعلمية المكتوبة بتلك اللغة من جهة أخرى .

ومن البديهي : إن الغاية الأولى تتطلب تدريس اللغات الأجنبية في المدارس التجارية، والغاية الثانية تتطلب تدريس تلك اللغات في المدارس الثانوية . ولكن لا الغاية الأولى ولا الغاية الثانية تستلزم تدريس اللغات الأجنبية في مدارس المرحلة الأولى من التعليم .

وذلك لأن هذه المدارس تؤسس لأجل تعليم أبناء الشعب ، ولهذا فإنها تحصر أعمالها وتدريساتها بالأمور التي يحتاج إليها جميع الناس ، والتي لا يستغني عنها أحد ، مهما كانت المهمة التي سيمارسها فيما بعد .

ومن الأمور البديهية أن اللغات الأجنبية لا تدخل في نطاق هذه الأمور : إنها لم تكن من الأمور التي يحتاج إليها جميع أفراد الشعب والتي لا يستغني عنها أحد . ولهذا السبب يجب أن تبقى خارجة عن تدريسات مدارس المرحلة الأولى من التعليم .

هذه حقيقة ناصعة ، يعترف بها جميع رجال التربية في جميع أنحاء العالم المتمدين .

فإننا إذا استعرضنا مناهج الدراسة الابتدائية الموضوعة في مختلف البلاد الأوروبية ، نجد أنها تقدر هذه الحقيقة حق قدرها ، فلا تدخل في هذه المناهج لغة غير اللغة القومية .

ولا تشذ الدول عن هذه القاعدة العامة ، ولا تدرس في مدارس المرحلة الأولى من التعليم لغة ثانية ، إلا في بعض الأحوال الخاصة ، وذلك لاعتبارات سياسية محضة .

إن الاعتبارات السياسية تعمل عملها في هذا الشأن ، في البلاد التي تتعدد وتتشابك فيها اللغات البيتية تشابكاً يضطر الحكومة إلى تقرير لغتين رسميتين . ولا أراني في حاجة إلى القول : إن في تلك البلاد تصبح « معرفة اللغة الثانية » ضرورية لجميع المواطنين ، فتدخل لهذا السبب في مناهج الدراسة الابتدائية .

ونستطيع أن نضيف إلى هذه الأحوال الخاصة ، قضايا « التعليم في المستعمرات » بالنسبة إلى الدول المستعمرة أيضاً . وذلك لأن هناك تتغلب مصالح الدولة المستعمرة على كل شيء ، وتعتبر لغة الدولة المذكورة اللغة الرسمية في البلاد . ولا تؤسس المدارس إلا لغرض تنشئة « العمال والموظفين » الذين تحتاج إليهم مصالح حكومة الاستعمار ومرافقها ، ومتاجر المستعمرين ومعاملهم ولذلك يعتبر « تعليم اللغة الأوروبية الرسمية » الهدف الرئيسي للمدارس ، فلا يلتفت لا إلى مصالح الأهلين ، ولا إلى مبادىء التربية والتعليم .

وإذا استثنينا أمثال هذه الأحوال الشاذة ـ الناتجة عن الاعتبارات السياسية ، كما قلنا ـ نستطيع أن نؤكد : أن مدارس المرحلة الأولى من التعليم لا تدرس لغة غير اللغة القومية بوجه عام .

هذه هي أولى الملاحظات التي حملتني على حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية في هذه البلاد .

وأرجو أن تلاحظوا بأنني قلت « أولى الملاحظات » . ولم أقل « أهم الملاحظات » لأنني لم أقدم على حذف اللغات الأجنبية من المدارس الابتدائية لاعتقادي بأنها « ليست ضرورية في تلك المرحلة من التعليم » فحسب ، بل لاعتقادي في الوقت نفسه ، بأن « تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الأولى من التعليم لا يخلو من الضرر » أيضاً .

لأن تعليم لغة أجنبية لتلاميذ لم يتقنوا بعد لغتهم القومية ، لا يتفق مع قواعد التربية الصحيحة ، وينافي مبادىء التربية القومية السليمة .

إذ من المعلوم أن « تجزئة المشاكل ، ومعالجتها واحدة بعد أخرى . . » يعتبر من أوليات قواعد التربية والتعليم ، ولا حاجة إلى البرهنة على أن تعليم التلاميذ الصغار قواعد لغتين مختلفتين في وقت واحد ، يخالف هذه القاعدة الهامة مخالفة كبيرة . وهو يشوش أذهان التلاميذ ، ويرهق عقولهم ويعيق نموهم الفكري من جراء هذا التشويش والارهاق .

هذه حقيقة ثابتة من الأبحاث والتجارب التي قام بها عدد غير قليل من رجال التربية وعلماء النفس في مختلف البلاد الأوروبية .

أنا لا أرى مجالاً لشرح هذه الأبحاث والتجارب في هـذا المقام . ولـذلك أكتفي بذكر القرار الذي اتخذته إدارة المعارف في مقاطعة جنيف في سويسرا في هذا الصـدد : إنها درست المشـاكـل التي تنتج من تعليم الأطفـال الصغـار لغتـين مختلفتـين في وقت واحد ، واستعرضت التجارب والأبحاث التي أجـريت في هذا السبيـل . فقررت ـ في الأخير ـ أن لا تدرس لغة ثانية ، قبل السنة السادسة من الدراسة الابتدائية .

ولكي نقدر أهمية هذا القرار حق قدره ، يجب أن لا ننسى أن مدينـة جنيف من أشهـر المدن العـالمية التي تـزدحم فيها الأجنـاس ويجتمع فيهـا الأجانب ؛ كـما يجب أن نتذكر أن مقاطعة جنيف تنتسب إلى الاتحاد السويسـري الذي يعتبـر اللغات الفـرنسية والألمانية والايطالية ، « رسمية » في وقت واحد وعلى حد سواء .

نعم ، أيها السادة ، حتى في تلك المدينة ، لا يبدأون تعليم اللغة الثانية ، إلا في السنة السادسة من الدراسة .

وفضـلاً عن ذلـك كله ، أرى أن ألفت الأنـظار إلى أمـر آخـر ، فـأقــول : إن الأضرار التي تنتج من تعليم التلاميذ الصغـار لغتين في وقت واحـد ، تكتسب خطورة خاصة ، بالنسبة إلى أولاد الناطقين بالضاد ؛ وذلك لعدة أسباب :

أولاً : إن اللغة العربية كثيرة التعقيد في حد ذاتها ؛ والخط العربي كثير المشاكـل في حـد ذاته . . ولـذلك لا مجـال للشك في أن تعلم قـواعد هـذه اللغة وهـذا الخط ، يتطلب من أطفال العـرب ، جهداً ذهنيـاً أكبر بكثـير من الذي تـتطلبه سـائر اللغـات والخطوط الأوروبية .

ثانياً : إن الفروق الموجودة بين اللغة العربيـة وبين اللغـات الأوروبية التي يـراد تـدريسها في المـدارس العربيـة ، أكبر بكثـير من الفروق المـوجودة بـين مختلف اللغات الأوروبية .

ثـالثاً : إن الـطفل العـربي يضطر إلى تعلم اللغـة الفصحى في المـدرسـة . ومن المعلوم أن الفـروق القائمـة بين اللغـات الدارجـة وبين اللغـة الفصحى ، لم تكن من الفروق الضئيلة . وهذا أيضاً يكلف التلميذ العربي جهوداً تفـوق الجهود التي يتكلفهـا أمثاله الأوروبيون .

ولهذه الأسباب كلها ، نستطيع أن نؤكد : أن الأضرار التي تنتج من تعليم لغـة أجنبية في مدرسة ابتدائية عربية ، تكون أكثر وأعظم من الأضرار التي تنتج من أمثـال ذلك في البلاد الأوروبية .

إني لم اقترح حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية السورية ، إلا

بعد ملاحظة جميع هذه الحقائق : وبعد درس القضية من جميع هذه الوجوه المختلفة .

أنا أعرف ، إن الذين لا يزالون يتمسكون بمبدأ تعليم لغة أجنبية في المدارس الابتدائية ، يقولون « إن حاجتنا إلى اللغات الأجنبية أكبر من حاجة الأوروبيين لها » .

ولكني أقول ، رداً على هذه الملاحظة : أن هذه الحاجة يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار في مدارس المرحلة الثانية من التعليم ، لا في مدارس المرحلة الأولى . إن هذه الحاجة تستوجب الاعتناء باللغات الأجنبية في المدارس الثانوية والمدارس المهنية والمعاهد العالية . . . ولكنها لا تبرر قط تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية .

وأنا لم أهمل هذه القضية أبداً : إذ أنني وضعت في قانون المعارف العام مادة تخول وزارة المعارف فتح صفوف خاصة لتعليم اللغات الأجنبية - مع بعض المواد الأخرى - لمن يرغب فيها ويحتاج إليها بعد الانتهاء من الدراسة الابتدائية ، وذلك في المدن التي تكثر فيها المعاملات التجارية . كما أني بينت في تقريري وجوب الاعتناء باللغات الأجنبية في المعاهد العالية ، حتى أنني صرحت بأنه يجب على المعاهد المذكورة أن لا تمنح شهادة التخرج لأي كان ، ما لم تتأكد من أنه يتقن لغة أوروبية إلى درجة تمكنه من مطالعة الكتب والمجلات المطبوعة باللغة المذكورة مطالعة مقرونة بالاستفادة التامة .

ولهذه الأسباب كلها ، أنا لا أتردد في القول بأن حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية ، كان من أهم الإصلاحات التي حققها قانون المعارف الجديد .

ولا شك في أنه يحق لسوريا أن تتباهى بهذه الخطوة الإصلاحية الهامة التي سبقت بها جميع الأقطار العربية في هذا المضمار .

- ٣ -

وبعد هذه التفاصيل المتعلقة بقضية حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية ، انتقل إلى شرح أهم التغييرات والإصلاحات التي تناولت التعليم الثانوي .

إن محور هذه التغييرات والاصلاحات هو تنقيص مدة الدراسة الثانوية وجعلها ست سنوات عوضاً عن سبع .

إن هذه التدابير أثارت حفيظة واضعي النظام القديم ودعاته وحملتهم على انتقاد

اقتراحاتي بشدة متناهية ، ولذلك أرى من الضروري أن أوضح الملاحظات والأسباب التي دفعتني إلى اقتراح هذا الإصلاح .

من المعلوم أن مدة الدراسة الثانوية في سوريا كانت ـ حسب الخطط الموضوعة في عهد الانتداب ـ سبع سنوات ، بعد دراسة ابتدائية مدتها خمس سنوات ، في حين أن هذه المدة هي في مصر والعراق خمس سنوات بعد دراسة ابتدائية مدتها ست سنوات ، وفي تركيا ست سنوات بعد دراسة ابتدائية مدتها خمس سنوات . وإذا جمعنا سني الدراستين الابتدائية والثانوية معاً ، وجدنا أن الدراسة الثانوية تتم ـ بعد بدء الدراسة ـ في إحدى عشرة سنة ، في كل من مصر والعراق وتركيا ، وإذا استعرضنا المدة المقررة لذلك في مختلف الدول الأوروبية، وجدنا أنها تنحصر أيضاً في إحدى عشرة سنة في كثير من البلاد مثل اسبانيا ورومانيا والدانمرك والبرازيل .

ومع كل ذلك نجد أن هذه الدراسة تستغرق اثنتي عشرة سنة في كل من سوريا ولبنان .

لماذا ؟ . . . هل من سبب مبرر لجعل مدة الدراسة الثانوية في سوريا ، أطول مما هي في مصر وتركيا ورومانيا وأسبانيا مثلاً ؟

بعد التفكير في الأمر ملياً ، توصلت إلى الحكم بأنه لا داعي إلى ذلك مطلقاً .

وللبرهنة على ذلك أتساءل أولاً : لماذا صارت مدة الدراسة الثانوية في سوريا سبع سنوات !

فإننا مهما توسعنا في الدرس ، ومهما تعمقنا في البحث لا نستطيع أن نجد جواباً على السؤال الآنف الذكر غير هذا الجواب .

كنت قلت ـ في بداية حديثي هذا ، إن سياسة الانتداب وضعت نظم المعارف في سوريا تحت سيطرة النظم الفرنسية ، وجعلتها خاضعة لتلك النظم .

وعليّ أن أتمم ذلك القول الآن ، قائلا : إن هذه السيطرة وصلت إلى أقصى مراتبها ـ وتجلت بأجلى مظاهرها ـ في الأمور المتعلقة بالتعليم الثانوي بوجه خاص .

فإن نظم الدراسة الثانوية في سوريا خضعت للنظم الفرنسية خضوعاً مطلقاً ، وقلدتها تقليداً أعمى ، دون أن تترك أي مجال للتبصر والتكيف أبداً .

إن نظرة واحدة إلى تشكيلات المدارس الثانوية ، تكفي للبرهنة على ذلك برهنة قاطعة .

إن تقسيم السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية إلى صفي « الفلسفة » و

« الرياضيات » وتقسيم امتحانات البكالوريا التي تنهي هذه الدراسة إلى قسمين على أن يجري القسم الأول منها قبل السنة المذكورة والقسم الثاني منها بعد السنة المذكورة . . كل ذلك من الأمور التي يختص بها نظام التعليم الفرنسي وحده ، والتي لا مثيل لها في أي بلد من بلاد العالم ، باستثناء المستعمرات الفرنسية ، وسوريا ولبنان .

وإذا أردتم المزيد من البرهان على هذا التقليد الأعمى الذي ساد على نظام التعليم الثانوي بوجه خاص ، فإنني أَلِفتُ أنظاركم إلى كيفية تسمية الصفوف الثانوية ـ حسب النظام الموضوع في عهد الانتداب : فإن هذه التسمية تسير على خطة مخالفة لما هو معتاد ومألوف في بلادنا ، مخالفة كلية ، لأن السنة الأولى من الدراسة الثانوية تسمى باسم « الصف الخامس » . . وهكذا ، كلما صعد الطالب صفاً في سلم الدراسة ، تقهقر مرتبة في سلم الأعداد ، إلى أن يصل ـ في السنة السادسة من الدراسة الثانوية إلى الصف الأول ، فيتقدم إلى امتحان القسم الأول من البكالوريا !

والأغرب من ذلك : أن هذه الخطة تختص بالدراسة الثانوية وحدها ، فلا تشمل لا الدراسة الابتدائية التي تسبقها ، ولا الدراسة العالية التي تعقبها :

لأن التلميذ الذي يبدأ ـ في المدرسة الابتدائية ـ من الصف الأول ، ثم يتدرج من هذا الصف إلى الثاني فالثالث ، فالرابع ، حسب ترتيب الأرقام المألوف ، إلى أن ينتهي من الدراسة الابتدائية ويبدأ الدراسة الثانوية ولكنه يجد نفسه هناك أمام نظام تسمية جديدة ، يخالف ما كان اعتاده مخالفة تامة : فيبدأ من الصف السادس ، ثم يسير متقهقراً حتى الأول ، ثم يدخل السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية التي تبقى خارجة عن سلسلة الأرقام . غير أنه إذا واصل الدراسة في معهد عال ، عاد إلى النظام الطبيعي المألوف ، وبدأ من الصف الأول ، ثم انتقل منه إلى الثاني فالثالث .

هل يستطيع أحد أن يتصور خطة أغرب وأسخف من هذه الخطة ؟

وهل يحق لأحد أن يطلب دليلاً أقوى وأقطع من هذه الخطة السخيفة ، على أن « تقليد النظم الفرنسية » ـ في أمور المدارس الثانوية ـ كان من نوع « التقليد الأعمى » المجرد من كل « تفكير وتكييف » ؟

إن التقليد الأعمى ، مضر في كل الأحوال . غير أن أضرار هذا النوع من التقليد ، تزداد وتتضاعف بوجه خاص ، في مثل هذه الأحوال . لأن نظم الدراسة الثانوية الفرنسية ، من أشد نظم العالم تمسكاً بالتقاليد القديمة ، وأكثرها اتصالاً بالخصائص القومية ، وهي ـ لذلك ـ أقلها « صلاحية » للاقتباس والتقليد .

إن نظرة فاحصة إلى خصائص التعليم الثانوي في فرنسا تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان :

إن نظام التعليم الثانوي الفرنسي يمتاز باهتمامه الكبير باللغتين الميتتين ، اليونانية واللاتينية ، وبتمسكه الشديد بما يعرف باسم « التعليم الكلاسيكي » .

لقد اعتاد الفرنسيون ـ منذ قرون عديدة ـ على اعتبار اللغتين المذكورتين من « المعارف الضرورية » لإجادة الإنشاء باللغة الفرنسية ولفهم الأدب الفرنسي من جهة ، ولتثقيف العقول وتوسيع المدارك من جهة أخرى . واعتقدوا بأن الترجمة من هاتين اللغتين إلى الفرنسية ـ ومن الفرنسية إلى هاتين اللغتين ـ هي « أفضل وأفعل الرياضات الذهنية » التي تساعد على تكوين « الإنسان المثقف الحقيقي » . وهم ـ تحت تأثير هذا الاعتقاد ـ خصصوا وقتاً طويلاً لتعليم اللاتينية واليونانية ، بجانب تعليم اللغة الفرنسية والعلوم العصرية من جهة ، واللغات الأوروبية الحية من جهة أخرى .

أنا لا أود أن أبحث فيما إذا كان أنصار التعليم الكلاسيكي محقين أو غير محقين في اعتقادهم هذا ، غير أني أرى من الضروري أن أشير إلى هذا الاعتقاد ، وأن ألفت الأنظار إلى أن « التأليف بين تعليم اللغتين المذكورتين وبين تعليم العلوم العصرية التي لا غنى عنها في الأحوال الحاضرة » ، لهو من أهم القضايا التي يسعى لمعالجتها رجال التربية والتعليم في فرنسا . وأستطيع أن أقول : إن كل التغييرات والاصلاحات التي طرأت على نظام التعليم الثانوي هناك منذ نصف قرن ، حامت حول هذه القضية الأساسية بوجه عام .

ولكي ندرك أهمية المكانة التي يشغلها « تعليم اللغات الميتة » في النظام الفرنسي ، يجدر بنا أن نحسب مجموع الساعات المخصصة « لتعليم اللاتينية واليونانية » خلال الدراسة الثانوية الكلاسيكية : إن هذا المجموع يتجاوز « مجموع ساعات الدراسة » خلال سنة دراسية كاملة ، ونصف سنة دراسية !

ونستطيع أن نقول لذلك ؛ إن سنة ونصف سنة من السنوات السبع المخصصة للتعليم الثانوي في فرنسا ، تصرف في سبيل تعليم اللغتين المذكورتين .

وذلك يعني : أن المدارس الثانوية الفرنسية ، لو عدلت عن تعليم اللغتين المذكورتين ، لاستطاعت أن تتم تعليم كل ما بقي من مواد المنهاج ـ من أدب فرنسي ، ولغة أوروبية حية ، وعلوم اجتماعية وطبيعية ورياضية ـ خلال خمس سنوات ونصف سنة فقط .

في الواقع إن التعليم الكلاسيكي لم يبق المسيطر المطلق على التعليم الثانوي في

فرنسا . فقد اضطر القوم ـ منذ أواخر القرن التاسع عشر ـ إلى إحداث فروع عديدة في المدارس الثانوية ، ونظموا مناهج البعض من هذه الفروع على أساس الاكتفاء بلغة ميتة واحدة ، ومناهج البعض الآخر على أساس الاستغناء عن اللغات الميتة ؛ ومع هذا كله ، بقي « التعليم الكلاسيكي » الذي يهتم باللاتينية واليونانية في وقت واحد ـ محتفظاً بمكانته العالية بين الناس . وهو لا يزال يعتبر ـ بين العائلات ـ من لوازم « الارستوقراطية الفكرية » ولا يزال يقوم مقام « المحور الأساسي » و « الموجّه الأصلي » في التعليم الثانوي .

وكان قد اقترح البعض ـ ممن يدعون إلى التعليم العصري الحديث ـ تنقيص مدة الدراسة الثانوية في هذا الفرع . غير أن هذا الاقتراح لم ينل استحسان رجال التربية والتعليم ، لملاحظتين أساسيتين :

قالوا ، أولاً : إن تنقيص مدة الدراسة الثانوية في الفرع العصري وحده ، يقلل من شأن هذا الفرع في نظر الناس ، ويوهمهم بأنه أقل منزلة وقيمة من الفرع الكلاسيكي ؛ وهذا مما يجب تجنبه على كل حال .

وقالوا ، ثانياً : إن تنقيص مدة الدراسة في أحد الفروع يغري الطلاب بالانتساب إليه ، ويقلل الرغبة في التعليم الكلاسيكي ، وذلك يضر « بالعبقرية الفرنسية » الأصلية التي تقوم على التعليم الكلاسيكي القديم .

ولذلك كله نستطيع أن نؤكد أن مدة الدراسة الثانوية في فرنسا بقيت سبع سنوات ، بسبب تطلبات التعليم الكلاسيكي ، الذي يفرض تعليم اللغتين اللاتينية واليونانية علاوة على سائر مواد الدراسة الثانوية .

إن الحقائق التي ذكرتها الآن ، لا تترك مجالاً للشك في الجواب الذي يجب أن يعطى على السؤال الذي كنت رسمته آنفاً : هل من داع لجعل مدة الدراسة الثانوية في سوريا ، أطول من ست سنوات ؟

بما أننا لا نحتاج إلى تخصيص وقت ما لتدريس اللاتينية واليونانية ، نستطيع أن نقول : إن ست سنوات تكفي ـ بالغاً ما بلغ الأمر ـ لإتمام الدراسة الثانوية ، حتى ولو سرنا على المناهج الفرنسية نفسها .

وأظن أن هذه الملاحظة وحدها تكفي للبرهنة على أنه لا مبرر منطقياً أبداً للتمسك بنظام السبع سنوات المعتاد في فرنسا ، والمفروض على سوريا في عهد الانتداب .

وفضلاً عن ذلك : يجب أن نلاحظ أن المناهج الفرنسية مشهورة في حد ذاتها

بكثرة المعلومات التي تلقيها على الطلاب ؛ كما أنها معروفة بالتوسع في التعليم الثانوي ، إلى حد ادخال بعض « العلوم والمباحث » التي تترك عادة إلى المدارس العالية ، في سائر البلاد الأوروبية والأمريكية ، ولا حاجة إلى القول : أنه يجب علينا أن نجرد مناهج الدراسة الثانوية من أمثال هذه المباحث والمعلومات ؛ ولا شك في أن هذا أيضاً يؤيد النتيجة التي كنا وصلنا إليها آنفاً . ويبرهن على كفاية الست سنوات ، لإتمام الدراسة الثانوية ، وفقاً لما يقصد من هذه الدراسة في معظم البلاد الأوربية والأمريكية .

لقد تكلمت خلال حديثي هذا ، على نظام التعليم الثانوي الفرنسي في حد ذاته . وقلت : إنه شديد التمسك بالتقاليد القديمة ؛ كما قلت إن مناهجه مشحونة بمعلومات غير مفيدة ؛ وقلت أخيراً : إن هذه المناهج تتضمن بعض الأبحاث التي تترك في سائر البلاد إلى الدراسات العالية .

وأرى من واجبي أن أصرح الآن ، أن كل ذلك لم يكن من الآراء الخاصة التي أقول بها أنا وحدي ؛ بل هي من الآراء التي يقول بها عدد كبير من رجال الفكر والتربية في فرنسا نفسها .

أنا لا أود أن أطيل هذا الحديث ، بذكر الأسماء والشواهد الكثيرة ، واكتفي بنقل بعض الآراء التي أبداها « أميل دور كهايم » في هذه المواضيع .

من المعلوم أن دور كهايم يعتبر من أساطين الفكر في فرنسا ؛ إنه أسس مدرسة خاصة في علم الاجتماع ، وكان في الوقت نفسه أستاذاً للتربية ، وامتاز بوجه خاص في أبحاثه التربوية المستندة إلى النظرات الاجتماعية ، وقد نشر دور كهايم كتاباً يقع في مجلدين عن « تطور مذاهب التربية في فرنسا » .

ومما قاله في كتابه هذا : « إن التعليم الثانوي في فرنسا يجتاز منذ قرن أزمة خطيرة ، لم تصل إلى منتهاها بعد . وكل الناس يشعرون الآن بأنّ هذا التعليم لا يمكن أن يبقى كما هو ، ولكنهم لا يدركون ماذا سيكون ، وماذا يجب أن يكون ؟ وهذا هو السبب ، في توالي المحاولات الإصلاحية التي تقوم من وقت إلى آخر ، والتي تارة يتمم بعضها بعضاً ، وطوراً يناقض بعضها البعض » .

ومما قاله دور كهايم في محل آخر من كتابه المذكور : « إن التعليم الثانوي في فرنسا ، مغمور بجو من البلبلة . وهو حائر بين ماض أشرف على الموت ، وبين مستقبل لم يتعين بعد ولذلك لم يعد يظهر هذا التعليم آثار الحيوية التي كان يتمتع بها قبلاً » .

« إن الإيمان القديم بفضائل الآداب الكلاسيكية قد تزعزع بصورة نهائية » .

« إن الإيمان القديم قد زال . ولكنه لم يتكون بعد إيمان جديد يقوم مقام ذلك الإيمان القديم » .

ومن الأمور التي لاحظها دور كهايم بحق ، ولفت إليها الأنظار باهتمام :

« إن أهم القوى الفكرية في فرنسا تكونت في معاهد التعليم الثانوي ـ التي كانت تعرف باسم الـ Collège ـ منذ القرنين الرابع عشر والخامس عشر » .

« ومن الأمور الغريبة الخاصة بفرنسا وحدها ، أن التعليم الثانوي قد ابتلع كل حياة التعليم في البلاد ، طوال قسم كبير من التاريخ القومي . لأن التعليم العالي ـ بعد أن أوجد التعليم الثانوي ، تضاءل بسرعة ، ولم يعد إلى الحياة إلا بعد حرب السبعين . وأما التعليم الابتدائي فلم يلعب دوراً هاماً إلا في وقت متأخر جداً . ولهذا السبب ظل التعليم الثانوي يشغل المرسح بأجمعه ، خلال قسم كبير من حياة فرنسا الفكرية » .

وهنا ، أرى من المفيد أن أنقل كلمات دور كهايم بحروفها : « لقد لعب التعليم الثانوي في مجموع الحياة الاجتماعية في فرنسا دوراً خارقاً للعادة ، وخارجاً عن المألوف . وهذه حالة خاصة ببلادنا ، لا نجد ما يماثلها في أي بلد من بلاد العالم » .

وأظن أن هذه الكلمات ، تفسر لنا بوضوح : لماذا تتوسع المدارس الثانوية الفرنسية في مناهجها كل هذا التوسع ، مخالفة بذلك جميع بلاد العالم تقريباً .

وبعد إظهار هذه الحقائق الهامة ، أفلا يحق لي أن أسأل : كيف يجوز لسوريا أن تقتدي بفرنسا في هذا الأمر ؟

كيف يجوز لها أن تبقى متمسكة بالنظام الفرنسي في شؤون الدراسة الثانوية ، بعد أن تعرف أنه نظام شاذ ، ناتج عن عوامل تاريخية شاذة ؟

هذا ، ويجب عليّ أن أصرح في هذا المقام ـ منعاً لكل أنواع سوء التفاهم ـ بأنني لست من الذين ينكرون فوائد التعليم والتثقيف ؛ أنا لست ممن يقولون « لا لزوم لتعليم شيء لا فائدة مباشرة منه». غير أني لست ـ في الوقت نفسه ـ من الذين يتوهمون أن التعليم المجرد يضمن التثقيف ، أو أن زيادة المعلومات تؤدي إلى توسيع المدارك على كل حال . بل أني من الذ ين يقولون أن التعليم يساعد التثقيف والتربية الفكرية ضمن شروط معينة وإلى حد معين . ولهذا السبب ، أعتقد أن التعليم الذي لا يستجمع هذه الشروط ـ ويتعدى هذه الحدود ـ يكون مضيعة للأوقات والجهود . وأرى أن قليلاً من المعلومات التي تكتسب بأساليب تربوية سليمة ، هو أكثر فائدة للتربية العقلية من المعلومات الكثيرة التي تحشد في الأذهان ، بدون تفكير ولا حساب .

ولهذه الأسباب كلها : أعتقد أن ارجاع مدة الدراسة الثانوية إلى ست سنوات ، خطة حكيمة تماماً . إن هذه الخطة توفر على الطلاب سنة كاملة ، دون أن تعرضهم إلى خسارة شيء من التربية الفكرية التي يحتاجون إليها ، أو شيء من المعلومات الهامة التي يفتقرون إليها ، نظراً لما هو متعارف ومألوف في سائر أنحاء العالم .

وأعتقد اعتقاداً جازماً أن مدة الدراسة الثانوية ستبقى في هذه البلاد ست سنوات في المستقبل أيضاً .

وأظن ظناً قوياً ، بأن كلاً من مصر والعراق أيضاً ستجعل مدة الدراسة الثانوية ست سنوات ، في المستقبل القريب أو البعيد . وستصبح بذلك مدة التعليم الثانوي ، موحدة في جميع الأقطار العربية .

وبهذه المناسبة ، أود أن أعود قليلاً إلى الدراسة الابتدائية ، وأقول : أعتقد أن سوريا ستقدم ـ بعد مدة من الزمن ـ على زيادة مدة الدراسة الابتدائية ، فستجعلها ست سنوات عوضاً عن خمس[٥] .

أقول ذلك ، وأنا أعرف أن البعض سيحاولون اتخاذ قولي هذا حجة عليّ وسيقولون : لماذا أقدمت على تنقيص مدة الدراسة الثانوية ، ما دمت تقول بوجوب زيادة مدة الدراسة الابتدائية ؟ أما كان من الأجدر أن تترك الامور على ما كانت عليها ، ما دمت تقول إن مجموع سني الدراسة الابتدائية والثانوية سيكون في المستقبل اثنتي عشرة سنة ، كما كان قبل الاصلاحات التي اقترحتها ؟

غير أني لا أسلم بوجاهة هذه الملاحظات أبداً : لأن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهمة خاصة بها ، يجب أن تبقى نصب الأعين على الدوام . والتنظيم العلمي المعقول يستوجب إعطاء كل مرحلة من مراحل التعليم ما تستحقها من السنين ، بقطع النظر عن طول أو قصر السنين المخصصة للمرحلة التي تليها .

ومن المعلوم أن التعليم الابتدائي يهدف إلى تنشئة جميع أطفال الوطن ، سواء أكانوا ممن سيواصلون الدراسة أم ممن سينقطعون عنها ، وسواء أكانوا ممن سيلتحقون بالمدارس الثانوية أو ممن سينتسبون إلى المدارس المهنية .

ولهذه الأسباب ، أستطيع أن أؤكد : أن تنقيص مدة الدراسة الثانوية شيء ، وتزييد مدة الدراسة الابتدائية شيء آخر ، واعتقادي بضرورة تزييد مدة الدراسة الابتدائية في المستقبل ، لا يناقض قط اعتقادي بضرورة تنقيص مدة الدراسة الثانوية في الحال .

---

(٥) وهذا ما تم فعلاً ، بموجب اتفاق الوحدة الثقافية العربية ، سنة ١٩٥٨ .

لقد توسعت في شرح هذه القضايا توسعاً كبيراً . لأنها كانت هدفاً لهجمات عنيفة ودعايات واسعة ، قام بها واضعو النظام القديم ، وحاولوا أن يخدعوا بواسطتها بعض الوطنيين الذين لم يتعمقوا في درس الحقائق درساً مجرداً عن الاعتيادات السابقة .

وبعد شرح هذه القضايا الأساسية ، لا أرى لزوماً إلى التكلم عن سائر الاصلاحات التي تضمنها قانون المعارف الجديد .

غير أني أرى من الضروري أن لا أختم حديثي هذا ، دون أن أشير إلى أهم هذه الإصلاحات بأجمعها .

وعليّ أن أصرح بأن أهم الغايات التي سعى لتحقيقها قانون المعارف الجديد هي : رفع الموانع وهدم الحواجز التي كانت أقامتها سياسة الانتداب بين سوريا وبين سائر الأقطار العربية ، في ميادين التربية والثقافة .

إن النظم الموضوعة في عهد الانتداب تتضمن كثيراً من الأحكام التي تؤدي إلى « انعزال سوريا عن سائر أقسام العالم العربي » من الوجهة الثقافية .

إن القانون الجديد ، ألغى جميع هذه الأحكام ؛ ورفع جميع تلك الموانع ، وهدم جميع تلك الحواجز ؛ وفضلاً عن ذلك حتم على وزارة المعارف أن تعنى بـ « تقوية الصلات الثقافية بين سوريا وشقيقاتها ، بغية تكوين ثقافة موحدة في جميع البلاد العربية » .

وأنا أعتقد أن هذا هو أهم الإصلاحات التي حققها القانون الجديد .

أقول ذلك بدون تردد وبكل تأكيد . لأنني من الذين يؤمنون بالوحدة العربية إيماناً عميقاً ، ومن الذين يقولون بوجوب العمل من أجلها عملاً متواصلاً ، دون توانٍ أو تخاذل .

إنني أعتقد جازماً ، بأن الوحدة العربية « ضرورية » لحفظ كيان الشعوب العربية . كما أعتقد أنها « طبيعية » بالنسبة إلى حياة الأمة العربية وتاريخها الطويل . فلا أشك أبداً في أنها ستتحقق يوماً من الأيام ، إن عاجلاً أو آجلاً .

لا أدري فيما إذا كان ما بقي لي من العمر سيسمح لي بادراك ذلك اليوم .

غير أني أقول بكل إخلاص : إذا قدر لي أن أدرك اليوم الذي ستتحقق فيه الوحدة العربية ، سأعتبر نفسي أسعد الناس جميعاً . . وسأنسى كل ما كابدته من مشاق وآلام . . وسأترك هذه الحياة ، راضياً مرتاحاً . . كأنني لم أتعب أبداً ، ولم أشعر بذرة من الألم .

# الثقَافة العَربيَّة
# وثقافة البحر الأبيض المتوسِّط(*)

(*) محاضرة ألقيت في النـادي الثقافي العـربي ببيروت ونشـرت ، بين مجمـوعة مقـالات ، في كتابي : آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ، نعيد نشرها هنا لنفاد هذا الكتاب .

## - ١ -

سيداتي وسادتي :

كلكم تعلمـون بأن بعض الكتـاب والمفكرين في هذه المدينـة أخـذوا منـذ مـدة يكثرون من ذكر اسم البحـر الأبيض المتوسط ، وينسبـون إليه ثقـافة خـاصة وحضـارة خاصة ، وصاروا يبنون عـلى ذلك « نـظرية ثقـافية » جـديدة تـرمي إلى غايـة سياسيـة صريحة .

ما هي قيمة هذه النظرية من الوجهة العلمية ؟ هـل يوجـد حقيقة شيء يستحق التسمية باسم « ثقافة البحر الأبيض المتوسط » أو « حضارة البحر الأبيض المتـوسط » ؟ وإذا كان ذلك موجوداً حقيقة ، هل يستحق العناية والاهتمام ؟ وهل يترتب على أبنـاء هذا الجيل أن يلتفتوا إلى تلك الثقافة أو الحضارة ، وأن يتمسكوا بها ويعملوا لأجلها ؟

هذه هي المسائل التي وددت أن أتحدث إليكم عنها هذه الليلة .

إنني سأدرس هذه المسائل بنظرة علمية بحتة ، بقطع النظر عما يتـرتب عليها من نتائج سياسية ، وخطط عملية .

ولما كان البحث العلمي في أي موضوع كان ، يتطلب ـ قبـل كل شيء ـ تحـديد الموضوع تحديداً تاماً ، لا يترك مجالاً لـلالتباس والابهـام ، أرى لزامـاً عليّ أن أتسـاءل أولاً : مـاذا يقصد من تعبيـري ثقافـة البحر الأبيض المتـوسط وحضارة البحـر الأبيض المتوسط ؟

إن الشـطر الثـاني من هـذين التعبيـرين ـ البحـر الأبيض المتـوسط ـ من أسـماء

الاعلام التي تدل على شيء معين ومشخص ، وهو هذا البحر المعلوم الذي يتوسط العالم القديم ، ويقع بين قارات أوروبا وأفريقيا وآسيا ؛ هذا البحر الذي يمتد من هذا الساحل حتى جبل طارق من جهة ، وحتى الدردنيل والسويس من جهة أخرى . وهو محدود بحدود طبيعية من جميع الجهات ، فالمعنى المقصود منه لا يحتاج إلى التعريف والتوضيح .

غير أن الشطرين الأولين من هذين التعبيرين ـ أعني كلمتي « الثقافة » و « الحضارة » ـ هما من أسماء المعاني التي تدل على « مفهومات » ذهنية مجردة ، فلا تتحدد بحدود مادية ثابتة ، فتكون مطاطة بطبيعتها . ومن المعلوم أن أمثال هذه الكلمات ، قد تولد في أذهان المتكلمين والسامعين المختلفين معاني متباينة ؛ ولهذا السبب أنها تحتاج إلى تعريفات واضحة ، تبعد عن الأذهان جميع احتمالات الالتباس والابهام .

فلتحدد إذن المعاني المقصودة من الكلمتين المذكورتين :

إن كلمة الثقافة تستعمل الآن مقابلاً لكلمة الـ culture باللغة الافرنسية ، وأما كلمة الحضارة ، فهي تستعمل عادة مقابلاً لكلمة الـ civilisation في اللغة المذكورة .

فيجدر بنا ـ والحالة هذه ـ أن نرجع إلى ما يقال في تحديد هاتين الكلمتين ، لتثبيت المعاني المقصودة من كلمتي الثقافة والحضارة .

في الواقع أن كلمتي الـ culture و الـ civilisation ليستا من خصائص اللغة الفرنسية وحدها ، بل إنهما مستعملتان في اللغتين الانكليزية والألمانية أيضاً ، مع شيء من الفرق والاختلاف في اللفظ والمعنى . غير أني أرجح أن أحصر بحثي في استعمال الافرنسيين وحدهم ، وأن أقبل التعريفات التي اتفق عليها هؤلاء بقطع النظر عن المعاني التي يقصدها منها غيرهم ؛ لأن فرنسا من دول البحر الأبيض المتوسط ، وهي المقصودة الأصلية من نظرية « ثقافة البحر الأبيض المتوسط » في حقيقة الحال ، فأعتقد أني عندما أستند في هذا الشأن إلى آراء العلماء الفرنسيين أنفسهم ، أكون قد اخترت أقصر السبل لإنهاء البحث والنقاش بصورة مثمرة ، كما أنني أكون قد سلكت أدناها إلى ضمان الحياد الفكري خلال هذا البحث والنقاش .

فلنبحث إذن : ما هو المعنى المقصود من الثقافة والحضارة ، على رأي المفكرين الفرنسيين ؟

كان « مركز الأبحاث التركيبية » المؤسس في باريس ، ـ تحت ادارة المؤرخ المفكر المشهور « هانري بر » H. Berr ـ قد خصص ـ خلال سنة ١٩٣٠ ـ أسبوعاً

لدرس موضوع « الحضارة والثقافة » . وقد عرض خلال هذا الأسبوع ، خمسة من كبار الأساتذة آراءهم وأبحاثهم بتفصيلات وافية . وبعد ذلك ناقش العلماء الحاضرون هذه المعروضات مناقشة شاملة .

إنني سأستند على نتائج هذه الأبحاث والمناقشات لتحديد مفهومي الحضارة والثقافة :

إن كلمة civilisation الفرنسية ، استحدثت خلال النصف الأخير من القرن الثامن عشر : أول كتاب استعملها كان قد طبع سنة ١٧٦٦ ، وأول قاموس احتواها كان قد نشر سنة ١٧٩٨ . يظهر من ذلك أن عمر هذه الكلمة لم يبلغ القرنين بعد .

إنها اشتقت من كلمة تعني « المدينة » ، واستعملت في بادىء الأمر للدلالة على عكس « البربرية والهمجية » ؛ وكان يفهم منها في الدرجة الأولى « الخصال المتولدة عن المعيشة في المدينة » ، وكان يظن أن هذه الخصال هي ـ من حيث الأساس ـ « الرقة واللطف في المعاملة والمعاشرة » .

غير أن المعنى المفهوم من هذه الكلمة أخذ بعد ذلك يتوسع ويتطور شيئاً فشيئاً ، كلما توسعت وتطورت الأبحاث والمعلومات المتعلقة بحياة الأقوام . وصار يفهم منها « تقدم البشر من الوجوه الخلقية والفكرية والاجتماعية بوجه عام » ثم رأى المفكرون من الضروري تجريد المعنى من فكرة « التقدم » النسبية ـ عملاً بمقتضيات النزعة العلمية ـ ، وصاروا يستعملون الكلمة المذكورة للدلالة على الحالة الاجتماعية بأوسع معانيها ، وأصبحوا الآن يقصدون منها « مجموع الخصائص التي تنجم عن الحياة الاجتماعية » . فيشمل مفهوم « الحضارة » بهذا الاعتبار جميع مآثر الحياة المادية والفكرية والخلقية عند الأقوام ، من علوم وصناعات وعادات وتشكيلات .

وأما كلمة الـ culture فهي أقدم استعمالاً ـ وأطول حياة ـ من الكلمة الآنفة الذكر . إنها تدل ـ في حد ذاتها ـ على زراعة النباتات ، كما تعلمون ، ولكنها صارت تستعمل مجازاً للدلالة على ما يجري لتنمية الأفكار وترقية الآداب أيضاً . غير أن هذا المعنى المجازي ما كان يفهم إلا بوجود إضافة صريحة ، عندما يقال مثلاً culture de L'esprit أو culture des arts . وأما استعمال الكلمة بهذا المعنى ـ بدون إضافة وتصريح ـ فهو من الأمور التي شاعت في القرن الأخير فقط . فهذه الكلمة تدل الآن على « أساليب التفكير والتحسس والعمل » من جهة ، وعلى الأعمال التي تتضمن إصلاح وترقية هذه الأساليب من جهة أخرى .

تلاحظون من هذه التفاصيل : أن مفهوم الحضارة يتصل بمفهوم الثقافة اتصالاً وثيقاً . غير أنه ـ يكون بطبيعته ـ أوسع نطاقاً منه وأكثر شمولاً . لأن الثقافة تنحصر

بالأمور الذهنية والمعنوية وحدها ، في حين أن الحضارة تشمل الأمور المادية والوسائل المادية أيضاً .

هذا ، والحضارة تتمثل بأحسن الصور وأجلاها في العلوم والصنائع بوجه عام ، وأما الثقافة فتظهر بأجلى مظاهرها في اللغات والآداب بوجه خاص .

ولهذا السبب نجد أن الحضارة تكون بطبيعتها قابلة للانتقال من أمة إلى أخرى بسهولة ، وقابلة للانتشار بين الأمم بسرعة ، وأما الثقافة فتبقى خاصة بكل أمة على حدة ، وإن أثرت ثقافات الأمم المختلفة بعضها في بعض قليلاً أو كثيراً .

إن هذه الخصائص تظهر لنا بوضوح أكبر عندما تقارن العلوم بالآداب :

فإن العلوم لا تنتسب إلى أمة من الأمم ؛ لا يوجد علم خاص بالانكليز ، وآخر خاص بالألمان ؛ لا توجد هندسة روسية أو فرنسية ،ولا فسلجة يابانية أو أمريكية . والمكتسبات والمكتشفات العلمية تنتقل من بلد إلى بلد ، دون أن تحتاج إلى أي تحوير أو تكييف . فهي بهذا الاعتبار ـ بمثابة ثروة بشرية عامة ، معروضة على استفادة كل من يشاء .

والصناعات والمخترعات أيضاً لا تختلف عن ذلك كثيراً في هذا المضمار ، فإنها أيضاً قابلة للانتقال والانتشار بطبيعة الحال .

ولهذا السبب كثيراً ما نشاهد أن علماء الأمم المختلفة يتشاركون ويتعاونون في الاكتشافات والاختراعات ، تشاركاً مباشراً أو غير مباشر ، تعاوناً مقصوداً أو غير مقصود . إنهم كثيراً ما يتمم بعضهم أبحاث البعض الآخر ـ ويستفيدون من اكتشافات بعضهم البعض الآخر ـ وتقدم العلوم والصناعات ، إنما يتم بفضل تلاحق الجهود التي يبذلها العلماء والباحثون ، من مختلف الأمم في مختلف البلاد .

واسمحوا لي أن أذكر لكم مثالاً واحداً ، لإظهار هذا التلاحق إلى العيان : كلكم تعلمون أن اختراع التلغراف اللاسلكي قد تم على يد رجل ايطالي اسمه « ماركوني » . غير أن هذا الاختراع لم يتيسر في ـ حقيقة الحال ـ إلا بفضل سلسلة من اكتشافات واختراعات سابقة ، كان قد ساهم فيها علماء عديدون ، منتسبون إلى أمم مختلفة : يستند التلغراف اللاسلكي إلى الموجات الكهربائية التي تنتشر بدون أسلاك . وأما واضع « نظرية التموجات الكهربائية » فكان عالماً انكليزياً ، اسمه « كلارك ماكسويل » . غير أن إحداث وإظهار هذه الموجات الكهربائية بصورة فعلية ، قد تم على يد عالم ألماني هو « هرتز » .

إن الآلات والوسائط التي اخترعها واستعملها هرتز ، ما كانت تساعد على

إظهار الموجات الكهربائية إلا من مسافات قريبة جداً . ولكن اخترع بعد ذلك عالم أفرنسي - اسمه برانلي - آلة لاقطة تساعد على اظهار الموجات الهرتزية ، من بعد عشرات الأمتار .

وفي الوقت نفسه أقدم عالم روسي - اسمه بوبوف - على إجراء تجارب علمية لدرس الكهربائية الجوية ؛ وربط الأجهزة التي استعملها لهذا الغرض بعمود مرتفع من السلك المعدني ، يساعد على جمع والتقاط الموجات الكهربائية المنتشرة في الجو بصورة طبيعية .

وأما ماركوني ، فقد قام بتركيب وتنظيم هذه المخترعات المختلفة . إنه جمع آلة الإرسال التي كان اخترعها هرتز الألماني ، مع آلة الالتقاط التي ابتكرها برانلي الافرنسي مع العمود الهوائي الذي استعمله بوبوف الروسي . . وأوجد بذلك « التلغراف اللاسلكي » . مع العلم بأن البذرة الأصلية التي كانت أثارت هذه التجارب والأبحاث كانت من بنات تفكير ماكسويل الانكليزي .

ولا تظنوا أيها السيدات والسادة ، أن هذه حالة شاذة . بل أنها حالة عامة ، نستطيع أن نذكر لها كثيراً من الأمثال .

ولهذا السبب قلنا أن الحضارة لا تختص بأمة من الأمم بل تشمل - عادة - عدداً كبيراً من الأمم .

ويقول الأستاذ « مارسيل موس » وهو من أعاظم علماء الاجتماع الذين لا يزالون على قيد الحياة من مدرسة « دور كهايم » الشهيرة في فرنسا - « إن الصفة الأصلية التي تميز الحضارة ، هي قابليتها للانتقال والانتشار بين الأمم » .

وأما الثقافة - فبعكس ذلك - تختص بكل أمة على حدة ، وترتبط قبل كل شيء وأكثر من كل شيء ، بلغة الأمة وأدبها . لأن اللغة ، واسطة التفكير ، فضلاً عن كونها واسطة لنقل الآراء والأفكار ولتبليغ الأحاسيس والانفعالات . وقد عبر العلماء عن عمل اللغة في تفكير الإنسان ، بقولهم : « التفكير بمثابة التكلم سراً ، والتكلم بمثابة التفكير جهراً » .

ومن الطبيعي - والحالة هذه - أن تختلف ثقافات الأمم باختلاف لغاتها وآدابها - في الدرجة الأولى .

في الواقع أن الثقافة في أمة من الأمم لا تبقى منعزلة عن غيرها انعزالاً تاماً ، كما أنها لا تستقل عن تأثير الحضارة استقلالاً مطلقاً . بل أنها تتأثر من الثقافات الأخرى ، كما تتأثر من تطورات الحضارة . غير أن ذلك لا يكون عن طريق الانتقال

المباشر ، بل يكون من طريق التأثير في النفوس تأثيراً باطنياً يؤدي إلى شيء من التغير في أساليب التفكير والتحسس .

فالأمم تتميز بعضها عن بعض بثقافات خاصة ، وتشترك بعضها مع بعض بحضارات عامة .

فالثقافة تكون ـ في حد ذاتها ـ قومية ، والحضارة تكون بطبيعتها أممية .

فالثقافات تكون خاصة بكل أمة على حدة ؛ وأما الحضارات فتكون شاملة لمجموعة من الأمم ومجموعات الأمم التي تشترك في حضارة من الحضارات ، قد تكون كبيرة وقد تكون صغيرة .

بعد أن وصلنا إلى هذه النتائج من أبحاثنا ، نستطيع أن نرجع إلى المسألة الأصلية ؛ فنسأل أولاً : هل توجد ثقافة يجوز تسميتها باسم « ثقافة البحر الأبيض المتوسط » ؟

والجواب على هذا السؤال ، يكون بكل تأكيد : لا !

لأن الثقافة ، كما ظهر من الأبحاث التي سردتها آنفاً ، من الأمور المعنوية فلا تتبع الروابط الجغرافية ، ولا تتقيد بقيود المسافات .

لنقارن بين مدينتي مارسيليا وبرشلونه مثلاً : إن هاتين المدينتين تقعان على ساحل البحر الأبيض المتوسط ، وفي جهة واحدة من البحر المذكور . ولكنهما تختلفان بعضهما عن بعض من حيث الثقافة اختلافاً بيناً . لأن مارسيليا من مدن الثقافة الفرنسية في حين أن برشلونه من مدن الثقافة الاسبانية . ولهذا السبب فإن مدينة مارسيليا أكثر شبهاً ـ من هذه الوجهة ـ بمدينة برست الواقعة على ساحل الاطلنطي ، من مدينة برشلونه الكائنة على ساحل الأبيض المتوسط . زد على ذلك ، فإن مارسيليا تعتبر ـ من حيث الثقافة ـ أكثر قرباً إلى بعض المدن الكندية الكائنة وراء المحيط الاطلنطي ، من جميع المدن الاسبانية القائمة على ساحل البحر المتوسط . ومدينة برشلونه الاسبانية نفسها تعتبر ـ من حيث الثقافة ـ أقرب إلى مكسيكو الكائنة في القارة الامريكية ، من مدينة مارسيليا الكائنة على ساحل البحر المذكور .

إن هذه الحقيقة تظهر لنا بوضوح أكبر ، إذا قارنا الجزر اليونانية بسواحل الأناضول : من المعلوم أن البعض من الجزر اليونانية قريب جداً من السواحل المذكورة ، ولا ينفصل عنها إلا بمضايق صغيرة ، ينزل عرضها في بعض المحلات إلى بضعة كيلومترات . وأما الفرق الثقافي الذي يميز سكنة هذه الجزر من سكنة تلك السواحل ، فهو كبير جداً ، كما هو معلوم لدى الجميع .

فالقول بوجود ثقافه تستحق التسمية باسم ثقافة البحر الابيض المتوسط ، - او بإمكان وجود مثل تلك الثقافة - مما لا يتفق مع الحقائق الراهنة بوجه من الوجوه .

وأما إذا نقلنا البحث إلى الحضارة، فتساءلنا : « هل توجد حضارة تستحق التسمية باسم حضارة البحر المتوسط ؟ » فالجواب على ذلك يكون : نعم . قد وجدت حضارة تستحق التسمية بهذا الاسم ، ولكن ذلك كان في الماضي ، إن تلك الحضارة كانت مرحلة من المراحل التي اجتازتها الحضارة العصرية التي تغمر العالم الآن ؛ إنها غابت في أغوار الماضي ، وتباعدت منا معنى ومادة ؛ فالالتفات إليها والعمل لها ، يكون بمثابة « الرجوع إلى الوراء » رجوعاً لا يجوز أن يرضى به أبناء هذا الجيل .

- ٢ -

اسمحوا لي الآن أن أستعرض أهم المراحل التي اجتازتها الحضارة البشرية ، لكي أظهر منزلة « حضارة البحر المتوسط » بين المراحل المذكورة :

لقد بدأت الحضارات التاريخية على ضفاف الأنهر الكبيرة ودلتاواتها . فحضارات وادي الرافدين ووادي النيل التي تؤلف أقدم منابع الحضارة كانت من جملة هذه الحضارات ا لنهرية .

ثم أخذت تتكون بعض الحضارات على سواحل بعض البحار ، وكانت سواحل البحر المتوسط من أخصب وأوفق البيئات لازدهار أمثال هذه الحضارات . والحضارات الفينيقية والايجية كانت من أقدم وأرقى هذه الحضارات البحرية .

وبعد ذلك نشأت وازدهرت الحضارة اليونانية ، مستفيدة من نتائج جميع هذه الحضارات القديمة ؛ وانتشرت على مختلف الجهات من سواحل البحر المتوسط ، كما أنها امتدت نحو الشرق ، إلى أن اتصلت بحضارة الهند .

واعقبتها الحضارة الرومانية ، وبسطت نفوذها وسيطرتها على سواحل البحر المذكور ، فأصبحت بذلك حقيقة بالتسمية باسم « حضارة البحر الأبيض المتوسط » .

ثم قامت بعد ذلك ، الحضارة العربية الأخيرة ، وازدهرت فوق ديار الحضارة الرومانية السالفة الذكر . إنها امتدت امتداداً كبيراً نحو بعض البلاد الآسيوية ومع هذا ، لم تخرج - من حيث مراكزها الأساسية - عن نطاق حضارة البحر الأبيض المتوسط .

غير أن الأحوال تطورت تطوراً كبيراً وسريعاً ، منذ بزوغ عهد الانبعاث : فقد أخذت مراكز الحضارة الأساسية ، تتباعد شيئاً فشيئاً عن سواحل البحر المذكور ، إلى

أن استقرت تدريجياً في مختلف الأقسام الغربية من القارةالاوروبيةمنذ بداية القرون الأخيرة ، فلم يعد من المعقول ـ بعد هذا التطور الأساسي ـ الاستمرار على نسبة الحضارة إلى البحر المتوسط ، فصارت تسمى هذه الحضارة الجديدة باسم « الحضارة الغربية » أو « الحضارة الأوروبية » .

ولكن تطورات الأحوال لم تقف عند هذا الحد أيضاً . فإن هذه الحضارة الأوروبية ، أخذت تشع على القارة الأمريكية ، وتكوّن فيها مراكز حضارية جديدة . إن حضارة هذه القارة الجديدة ، ظلت مدة من الزمن تابعة إلى الحضارة الأوروبية . غير أنها أخذت بعد ذلك تلعب دوراً هاماً في ترقية هذه الحضارة ، إلى أن دخلت في عداد عواملها الأساسية . فأصبح عندئذ اسم « الحضارة الأوروبية » أو « الحضارة الغربية » أيضاً غير ملائم للتعبير عن الحضارة الجديدة تعبيراً صحيحاً . فقد رأى بعض المفكرين تسمية الحضارة ـ بعد وصولها إلى هذه المرحلة ـ باسم « الحضارة الأوقيانوسية » .

غير أن تطورات الأحوال استمرت بعد ذلك أيضاً بسرعة خارقة ، فانتشرت هذه الحضارة إلى سائر أقطار العالم . فلم يبق أي مبرر كان لنسبة الحضارة إلى قارة من القارات أو بحر من البحار ، فأصبح من الأوفق تسميتها باسم مجرد عن الدلالة المكانية . فوصلت الحضارة الآن إلى مرحلة صار معها من الضروري تسميتها باسم « الحضارة العصرية » أو « حضارة القرن العشرين » .

ويظهر من هذه النظرة السريعة ، أن حضارة البحر المتوسط ، هي مرحلة الحضارة التي كانت وصلت إليها البشرية ، قبل القرون الأخيرة ، وقبل الانقلابات العظيمة التي حدثت خلال هذه القرون . إنها بقيت وراءنا وأصبحت بعيدة عنا .

ويجب أن لا يغرب عن بالنا ، أن هذا البعد ، لا يمكن أن يقاس بعدد القرون التي مرت على المرحلة المذكورة . لأن هذه القرون ـ على قلة عددها ـ كانت مليئة بالتطورات السريعة والانقلابات الأساسية ، التي زادت الهوة بيننا وبينها زيادة هائلة .

ونحن نعيش الآن في عهد خارق السرعة ، أصبح الإنسان يشهد خلال حياته القصيرة ، من التطورات والانقلابات ما لم تره البشرية ـ في سالف العصور ـ خلال سلسلة طويلة من الأجيال .

ويجب علينا أن لا ننسى أن حضارة البحر المتوسط ـ التي ذكرناها آنفاً ـ ما كانت تعرف شيئاً عن الميكروسكوب والتلسكوب والتلغراف والتلفون ، ولا عن الفوسفور والبنزين والألومنيوم والراديوم والنايلون . إنها لم تتمتع بخدمات البواخر والقطارات والسيارات والطيارات ، كما أنها لم تشهد شيئاً عن الحركات العلمية والفكرية التي

انتجت هـذه الاختراعـات ، ولا التي نتجت منهـا . ولم تـدرك شيئـاً عن الانقـلابـات الاجتماعية التي رافقت هذه الحركات أو أعقبتها .

ولهـذه الأسباب كلهـا نستطيـع أن نؤكد أن حضـارة البحـر الأبيض المتـوسط ، كـانت قاصـرة وهزيلة جـداً بالنسبـة إلى الحضارة التي تعـاصرهـا الآن . ونستطيـع أن نقول ـ لذلك ـ بدون تردد ، إن توجيه الأنظار إلى تلك الحضارة ، يكون بمثابة الـدعوة إلى حركة ارتجاعية صريحة .

لا ريب في أنها كانت راقية جداً بالنسبة إلى زمانها ، وكانت تحتوي عـلى عناصـر ثمينة جداً بالنسبة إلى سابقاتها ، غير أنه مما لا ريب فيه أيضاً ، أن كل ما كان فيها من قوة الانتاج والاثمار ، قد اندمج في الحضارة الغربية ، وأصبح من أجزائها الأصليـة ؛ فلم يبق ثمة حاجة للرجوع إليها ، ومحاولة الاستفادة منها .

إننـا نعيش في القرن العشـرين ، فيجب علينا أن نبـذل كـل مـا في استـطاعتنـا لاقتبـاس حضارة هـذا القرن ، بـأرقى أشكالهـا ، ومن أقوى مـراكزهـا ، ومن أحسن مصادرها . . دون أن نقصر أنظارنا على آفاق البحر الأبيض المتوسط .

ويجب علينا أن لا ننسى أن هذا البحر لم يعد « الوحيد » ولا « المركز الـرئيسي » للحضارة الراقية ، كما كان في سالف الأزمان .

كما يجب علينا أن نـلاحظ أن وسائـل المواصلة بـين مختلف البلدان تطورت منـذ قرن تطوراً هائلاً ، ولم يبق معه خطورة كبيـرة للاعتبـارات الجغرافيـة التي كانت تحـدد آفاق نظر أسلافنا . والموانيء الجوية التي أنشئت في مختلف أنحاء العـالم ـ والتي لا تزال تتوسع وتزداد سنة فسنة بل يـوماً فيـوماً ـ صـارت تنافس المـوانيء البحريـة في كثير من الأمور ، فصار الجو يلعب في حياة الأقوام وعلاقاتها دوراً فعالاً ، أهم بكثير من الـدور الذي كانت تلعبه البحار في الأزمنة الماضية .

لا ننس أننا الآن نستطيع أن نذهب إلى القاهرة في مدة أقصر من المـدة التي كان يقضيها أسلافنا للوصول إلى عاليه . ونستطيع أن ننتقل إلى بغداد في مـدة أقل من التي كانت ضرورية للوصول إلى صوفر ؛ حتى أننا نستطيع أن نذهب إلى أمريكا ، في مـدة لا تزيد على المدة التي كانوا يقضونها للسفر إلى دمشق الشام . والمدة التي كـان يقضيها أسـلافنا لقـطع البحر المتـوسط طولاً تكفي الآن للطواف حـول الكرة الأرضيـة مرات عـديدة . وزد عـلى ذلك كله ، أننـا أصبحنا الآن نستـطيع أن نسمـع الأصـوات التي تصدر من جميع أنحاء العالم ـ من نيويورك ، ولندن ، وبرازافيل ، وموسكو ، ودلهي ، وطوكيو ـ في وقت واحد وفي لحظة واحدة .

فمن يسعى ويدعو في هذه الأيام ألى توقيف أنظار أبناء هذه البلاد ، على شواطىء البحر المتوسط ـ بالرغم من هذه التطورات الأساسية التي شرحتها ـ يكون قد بقي بعيداً جداً عن تفهم روح العصر ، وعن تقدير ماهية الحضارة .

- ٣ -

وهنا أرى من المفيد أن انتقل قليلاً من أبحاث الحضارة ، إلى ميادين التجارة ، لألفت الأنظار إلى الخطط التي يتبعها التجار في هذا المضمار :

كلكم تعلمون أن التجار ، عندما يفكرون في استيراد البضائع ، لا يوجهون أنظارهم إلى قطر واحد على وجه الانحصار . بل إنهم يبحثون عن البضائع التي يحتاجون إليها ، في جميع أسواق العالم ، بدون استثناء . إنهم لا يقصرون معاملاتهم ببلاد البحر المتوسط ، مثلاً ، بل يوسعونها حتى أقصى الشرق من جهة ، وأقصى الغرب من جهة أخرى . وإذا ما حدث ـ في بعض الأحيان ـ ما يضطر البلاد إلى تحديد نطاق هذه المعاملات ، يعتبرون ذلك من الكوارث الاقتصادية والتجارية ، ويتمنون بكل قواهم زوال تلك الظروف الطارئة ، لتحرير التجارة من ربقة الانحصار .

أفلا يجدر برجال الفكر في هذه البلاد ، أن يقتدوا بهؤلاء التجار في هذا المضمار ؟

وما دمت قد تطرقت إلى التجارة ـ وضربت لكم مثلاً بها ـ ، اسمحوا لي أن أخطو في هذا الطريق بضع خطوات أخرى :

كلكم تعلمون أن البضائع التي يستوردها التجار من خارج البلاد كثيرة ومتنوعة جداً .

والبعض منها مما يستعمل مباشرة ؛ دون تعديل أو تكييف ، مثل الجوارب والفانيلات .

ولكن البعض الآخر مما لا يستعمل إلا بعد أعمال إضافية خاصة ، يقوم بها أهل البلاد . مثل الأقمشة التي يفصلها ويخيطها الخياطون في الأسواق وربات المنازل في الدور ، لصنع الملابس المختلفة حسب حاجات الناس ورغباتهم ، مع مراعاة عاداتهم وأذواقهم .

وهناك صنف آخر ، مما لا يستعمل إلا كآلة وواسطة للأعمال المختلفة ، مثل المطرقة والمنشار والكماشة التي يستعين بها النجارون لصنع الأشياء والمنجورات

المتنوعة . . ومثل المكائن الزراعية التي يستخدمها الفلاحون لحرث الأرض وحصاد المزروعات .

ولا أراني في حاجة إلى القول : أن التقدم الاقتصادي يتطلب الاقلال من استيراد النوع الأول من البضائع والإكثار من النوع الأخير منها .

إني أرى أن الاقتباس في ميادين الحضارة ، لا يخلو من الشبه بالاستيراد في عالم التجارة .

إني لا أجهل بأن هناك فرقاً جوهرياً بين استيراد البضائع واقتباس العلوم . لأن الاستيراد لا يتم إلا مقابل تصدير نقود أو بضائع أخرى ، في حين أن الاقتباس لا يحتاج ألى عوض ، ولا يتعرض إلى ما يسمى باسم الاستهلاك ، كما أن عالم العلم والحضارة لا يعرف شيئاً يشبه « الميزان التجاري » الذي يشغل بال رجال الاقتصاد ويسترعي اهتمامهم على الدوام .

ومع كل هذا ، أرى أني لا أكون من المخطئين إذا قلت : إن الاقتباس ـ مثل الاستيراد ـ يجب أن لا يقتصر على « المنتوجات » وحدها ، بل يجب أن يشمل ـ بوجه خاص ـ « طرائق الانتاج » أيضاً . فلا يجوز لنا أن نكتفي باقتباس العلوم والصنائع نفسها ، بل يجب علينا أن نسعى إلى استمثال « طرائق البحث والعمل » التي تضمن « الانتاج والابتكار » فيها أيضاً .

إننا بهذه الصورة ـ وبهذه الصورة وحدها ، نكون قد استمثلنا الحضارة العصرية استمثالاً حقيقياً . وبهذه الصورة ، وبهذه الصورة وحدها نكون قد دخلنا في عداد « الاعضاء العاملين في حضارة القرن العشرين » .

تلاحظون ، أيها السيدات والسادة ، بأنني أدعو إلى الاقتباس ، وأقول بضرورة الاقتباس وأعتقد بأن « الاقتباس » بأوسع واتم معانيه هو السبيل الوحيد للحاق بقافلة الحضارة التي سبقتنا وتباعدت عنا كثيراً .

غير أني أرجو أن تلاحظوا في الوقت نفسه بأنني حصرت هذا الاقتباس بالحضارة وحدها ، ولم أجعله شاملاً للثقافة أيضاً . لأن الثقافة ـ كما قلت قبلاً ـ لم تكن من الأمور التي يمكن اقتباسها ونقلها من الخارج نقلاً ، بل هي من الأمور التي لا بد من تكوينها في النفوس تكويناً .

ولا أود أن أقول بذلك ، إننا لا نستطيع أن نستفيد من ثقافات الأمم الأخرى

بوجه من الوجوه . إنما أقول : إن كل ما نعمله في هـذا السبيل يجب أن لا يخـرج عن نطاق الأعمال التي يقوم بها الزارعون لتنمية النباتات وتكثيرها .

إذ من المعلوم أن النباتات تعيش وتنمو وتتكاثر بفضل « أفاعيل داخلية » خاصـة بها . وأما النور والمطر والسماد ، وجميع أنواع الأعمال الـزراعية ، فهي بمثـابة وسـائط وعوامل خارجية ، تساعد على إثارة هذه الأفاعيل الداخلية وتوجيهها وتقويتها .

واسمحوا لي أن أعود هنا أيضاً إلى قضايا الاستيـراد ، التي تكلمت عنها قبـلاً : تعلمون بأننـا نستورد ـ أحيـاناً ـ في جملة مـا نستورده من البـلاد الأخرى بعض البـذور والفسائل والاغراس . إننا نزرعها في حقولنا ، ونغرسها في حدائقنا ونطعّم بها أشجارنا وأزهارنا . . . ثم نأخذ من هذه المزروعـات والمغروسـات ، بذوراً وفسـائل جـديدة ، نستعملهـا لتكثير أنـواعها دون أن نحتـاج إلى استيراد بـذور وأغراس من نـوعهـا مـرة أخرى .

وكلكم تعلمـون أن من بين الأزهـار والأشجار المنتشـرة في حدائق هـذه البلاد عـدداً غير قليـل من التي أتت من الخارج فيـما مضى في حـالـة بـذور وأغـراس . إنها تكـاثرت وتـأقلمت في هذه البـلاد ، وغدت من نبـاتاتهـا ، وأصبح شـأنها شأن سـائر النباتات الأصلية التي لا نعرف شيئاً كثيراً عن منشأها .

إنها تعتبر الآن من نباتات هذه البلاد وإن كانت متحدرة من بذور وأصـول أتت من الخارج في سالف الأزمان .

إن قصـة هذه الأزهـار والأشجار ؛ تمثـل في نظري قصـة الثقافـة وثمار الثقـافة أحسن تمثيل .

إنني شبهت الثقافة ـ من هذه الوجوه ـ بالأزهـار والأشجار التي تنمـو في البلاد . وإذا أردت الاسترسال في سبيل التشبيه والتمثيل وجب عليّ أن أقول : إن اللغة بمثـابة التراب الذي يحتضن البذور والجذور ويغذي الازهار والأشجار .

ولما كانت لغة هذه البلاد عربية ، فإن ثقافتها أيضاً ستكون عـربية ، وستشتـرك هذه البلاد في أمور الثقافة مع سائر البلاد العربية ، لا مع أقطار البحر المتوسط .

وسيساهم أبناء هذه السواحل وهذه الجبال ـ مع أبناء سائـر الأقطار العـربية ـ في تكوين ثقافة عربية راقية ، تنمو وتزدهر سنة عن سنة ، مغمورة بأنوار العلوم العصرية وفيوض الحضارة العالمية .

إنني أعتقـد أن ذلك سيتم حتـماً ، على الـرغم من جميع الجهـود التي قـد يبـذلهـا البعض ؛ في سبيل توقيف هذا التيار العام ومعاكسة هذا التطور الطبيعي .

إنني أجزم بذلك . كما أجزم أن الشمس ستشرق غداً صباحاً من هذه المـدينة ، وأن الطقس سيزداد حـرارة في الشهور القـادمة ، وأن الأشجـار التي نراهـا في الحدائق. ستورق وتثمر . . . وفق طبائعها المعلومة .

# الاعمال القومية لساطع الحصري

**طبعة خاصة يصدرها**

**مركز دراسات الوحدة العربية**

١ - آراء واحاديث في الوطنية والقومية

٢ - أحاديث في التربية والاجتماع

٣ - صفحات من الماضي القريب

٤ - العروبة بين دعاتها ومعارضيها

٥ - محاضرات في نشوء الفكرة القومية

٦ - آراء واحاديث في العلم والاخلاق والثقافة

٧ - آراء واحاديث في القومية العربية

٨ - آراء واحاديث في التاريخ والاجتماع

٩ - العروبة اولاً!

١٠ - دفاع عن العروبة

١١ - في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية

١٢ - حول الوحدة الثقافية العربية

١٣ - ما هي القومية

١٤ - حول القومية العربية

١٥ - الاقليمية جذورها وبذورها

١٦ - ثقافتنا في جامعة الدول العربية

١٧ - ابحاث مختارة في القومية العربية

## ابو خلدون ساطع الحصري

- ولد في صنعاء اليمن عام ١٨٧٩ . وهو من عائلة عربية اصلها من الحجاز وقدمت الى حلب في القرن التاسع الهجري
- عمل في السلك الاداري العثماني في البلقان حيث درس على الطبيعة نشوء القوميات البلقانية قبل الحرب العالمية الاولى
- التحق بالملك فيصل الاول واصبح وزيراً للمعارف في الحكم الفيصلي بدمشق
- فاوض الجنرال غورو قبيل معركة ميسلون
- خرج من سوريا مع الملك فيصل الاول، والتحق به بعد ذلك في العراق حيث تولى شؤون المعارف والثقافة
- جُرد من جنسيته العراقية وأُخرج من العراق عام ١٩٤١، وذلك لتأييده للجانب العراقي في الحرب العراقية ـ البريطانية
- عمل مستشاراً للجنة الثقافية في جامعة الدول العربية
- أسس معهد الدراسات العربية العالية في القاهرة عام ١٩٥٣ واصبح مديراً له، والذي سمي فيما بعد معهد البحوث والدراسات العربية
- توفي في بغداد عام ١٩٦٨ ودفن في مقبرة الامام الاعظم .







**مركز دراسات الوحدة العربية**

بناية « سادات تاور » شارع ليون
ص . ب : ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان
تلفون : ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ ـ ٨٠٢٢٣٤
برقياً : « مرعربي »
تلكس : ٢٣١١٤ مارابي